

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

MARIA LUCIA LANZA

**SOBRE O BOM PROFESSOR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL PAULISTA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Guarulhos
2016

MARIA LUCIA LANZA

SOBRE O BOM PROFESSOR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL PAULISTA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Aparecida Jacomini

Guarulhos
2016

Ficha Catalográfica

Universidade Federal de São Paulo
Biblioteca da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Lanza, Maria Lucia

Sobre o bom professor: estudo de caso em uma escola da rede estadual paulista com alunos do ensino médio / Maria Lucia Lanza, Guarulhos, 2016.

184 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Orientadora: Dra. Márcia Aparecida Jacomini

Título em Inglês: About good teacher: a case study in a public school with high school students.

1. Pedagogia 2. Docência 3. Perfil do professor

MARIA LUCIA LANZA

**SOBRE O BOM PROFESSOR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL PAULISTA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Márcia Aparecida Jacomini

Aprovada em: ____/____/2016

Profª Drª Márcia Aparecida Jacomini

Unifesp

Profª Drª Terezinha Azeredo Rios

PUC-SP

Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

USP

Dedico este trabalho aos professores.
À minha mãe, Leda, e à minha tia-madrinha, Cleby, as primeiras,
exemplos que fui seguindo “meio que” sem perceber.
À minha primeira professora, doce Madre Regina, e a todos os
outros, em especial à Irmã Maria, que me iniciou nos mistérios da
Língua Portuguesa, à Tê, que me mostrou suavemente os
caminhos estimulantes da reflexão, e ao professor Zé Mário, que
me apresentou a grandes educadores, mas também a poetas e
escritores sensacionais.
À minha filha Gabriela – Babi –, que anda um tantinho assustada
com os percalços da nossa profissão.
À minha colega Mirna Elisa Bonazzi, professora de primeira
grandeza, que vai continuar sempre presente em nossa memória.
E a todos aqueles colegas que, diariamente, encaram o grande
desafio de educar crianças, jovens e adultos.
A todos eles, a minha homenagem!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho se concretizasse.

A meus filhos, Diego, Naiana, Carolina, Gabriela e Marcela, a minha irmã Ilse e às amigas Monica e Nair. Pelo incentivo e pela ajuda, enviando artigos, indicando leituras, ajudando a formatar e a pesquisar, conversando... Ou, simplesmente, acreditando que seria possível.

A meu pai, Nereo, pelo exemplo de nunca recuar diante dos desafios.

À amiga e orientadora Márcia Jacomini, por sua paciência e também por sua falta de paciência.

A Estela Carvalho, pelo cuidadoso trabalho de revisão.

A Terezinha Rios e a Vitor Paro, pelas preciosas ponderações.

Aos colegas do grupo de estudos da disciplina Seminários Avançados de Pesquisa, que tiveram a boa vontade de ler e contribuir para o desenvolvimento do projeto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp.

A meus colegas.

Aos alunos que se dispuseram a escrever e a falar sobre seus professores.

RESUMO

O foco deste trabalho está nos principais sujeitos da educação escolar: professores e alunos. O objeto é a visão de alunos do ensino médio sobre seus bons professores e o objetivo é investigar, a partir da perspectiva desses estudantes, elementos que compõem a atuação de um professor competente. Buscamos identificar possíveis pontos convergentes e divergentes sobre o que caracteriza um bom professor na visão dos estudantes, em diálogo com o resultado de outras pesquisas sobre o assunto, com a literatura clássica sobre Educação e com estudos sobre a natureza do trabalho docente. Realizamos uma pesquisa qualitativa a partir da aplicação de 392 questionários e de cinco entrevistas com alunos de uma escola da rede estadual paulista, selecionados a partir da leitura das respostas aos questionários. Elegemos categorias de análise referenciadas na “análise de conteúdo” de Laurence Bardin. Tomamos como referencial teórico o pensamento de autores considerados clássicos da Educação: Bruner, Comenius, Dewey, Freinet, Freire, Jacotot, Korczak, Makarenko, Mondolfo, Montaigne, Pistrak, Rousseau e Whitehead. Além dos clássicos, recorremos a outros estudiosos que abordam diferentes aspectos da ação docente: Azanha, Biesta, Contreras, Paro e Rios, entre outros. Reiterando o sustentado por autores clássicos e por estudiosos, os alunos reafirmaram o caráter humanista da Educação, sem deixar de lado seu aspecto técnico. A diversidade de abordagens dos estudiosos e das qualidades e comportamentos apontados pelos alunos ressaltou a enorme complexidade do trabalho docente. As dimensões ético-políticas e afetivas foram destacadas, revelando um professor que aprecia o que faz, é bem-humorado, gosta, respeita e acredita em seus alunos – todos – e com eles estabelece vínculos de confiança, é paciente, valoriza seu próprio trabalho, tem compromisso e está preocupado com a formação dos jovens educandos, propiciando as condições adequadas para que eles “queiram aprender” e assim possam buscar, autonomamente, seus próprios caminhos. O bom professor parece saber que não sabe tudo e está sempre às voltas com novas perguntas que o desafiam. Partimos de algumas contradições e chegamos a outras, que foram acrescentadas às primeiras. Ao excesso de discurso, à pobreza de práticas, ao excesso de queixas e à constatação de práticas exitosas, nos deparamos com a valorização de professores por seus alunos concomitantemente a relatos de desrespeito; à constatação do enorme potencial humanizador e civilizador da escola opuseram-se resultados de aprendizagem supostamente tênues. Com o objetivo de investigar os bons professores, chegamos a uma inferência reveladora: os estudantes reconhecem que todos os professores são importantes, não só aqueles que consideram bons. Um dos grandes desafios que emergem deste estudo, para cada unidade escolar, é como desenvolver no coletivo docente as qualidades e os saberes apontados como necessários a cada educador. E esse desafio precisa ser encarado coletivamente pela própria escola, objetivando contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Todavia, não é possível abstrair o trabalho docente de suas condições materiais e de seu contexto, já que há aspectos da realidade que extrapolam as responsabilidades docentes, devendo ser creditados às políticas públicas insuficientes e/ou equivocadas.

Palavras-chave: Docência. Bom professor. Aluno do ensino médio. Rede estadual de ensino de São Paulo. Educação básica.

ABSTRACT

The focus of this work is on the two vital subjects of schooling: teachers and students. The object of this study is how high school students perceive their good teachers, and therefore, the aim is to investigate, based on the perspective of these students, elements that compose a competent teacher. Furthermore, it seeks to identify possible points of convergence and divergence on what characterizes a good teacher according to students, taking into account the results of other investigations on this topic, as well as classic literature about Education and studies on the nature of teaching. A qualitative research was conducted based on a questionnaire applied to 392 students of a public school in São Paulo's state, and according to these answers, 5 pupils were selected for an interview. The categories of analyses were chosen having as reference the "content analysis" of Laurence Bardin. As for theoretical basis, the work of authors considered classic in the Education literature were used. These are Bruner, Comenius, Dewey, Freinet, Freire, Jacotot, Korczak, Makarenko, Mondolfo, Montaigne, Pistrak, Rousseau and Whitehead. In addition to the classics, other scholars that address different aspects of teaching were also used, such as Azanha, Biesta, Contreras, Paro e Rios, among others. Reaffirming what had already been concluded by the classic authors and academics, the students have showed that the humanistic character of the Education is the most important aspect, not failing to include technical aspects. The vast range of approaches by previous studies and the many behaviors indicated by the students stress the huge complexity the work of a teacher entails. Attributes related especially to dimensions ethical-political and affective were highlights, revealing a teacher that enjoys her/his work, has good temperament, is a person who likes, respects and believes in *all* his/her students and establish trust bonds with them, is patient, appreciates her/his work, is committed and is concerned with the formation of the pupils, providing the right conditions so that they "want to learn" and may, in this way, seek autonomously their own paths. The good teacher seems to acknowledge she/he does not know everything, and is always trying to ask new questions that challenges oneself. This research started off with some contradictions, and some other were added by the end of the process. From the excess of discourse to the scarcity of practice, from the high number of complaints to the execution of successful practices, from a great appreciation of teachers by their students while at the same time having registers of disregard; the confirmation of the enormous humanizing and civilizing potential of school are in contradiction to results allegedly tenuous of the learning process. With the aim to investigate what is a good teacher, this study has come to a revealing conclusion: the students recognize that all teachers are important, not only those teachers who consider themselves good. One of the great challenges that emerges from this study, for each individual school, is how to develop in the collective of teachers, qualities and knowledges identified as necessary for each educator. This challenge must be faced collectively by the school itself, aiming to contribute to the building of a more just society. Nonetheless, is not possible to exclude the teacher from her/his material conditions and its context, since there are aspects of reality that go beyond the teaching responsibilities, aspects that should be credited to insufficient and/or misguided public policies.

Keywords: Teaching. Good teacher. High school student. Public school network of the State of São Paulo. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Questionário do Aluno 1	89
Imagem 2 – Questionário do Aluno 2	90
Imagem 3 – Questionário do Aluno 3	90
Imagem 4 – Questionário do Aluno 4	91
Quadro 1 – Categorias relativas ao professor	92
Imagem 5 – Excerto do questionário da aluna Beatriz	144
Imagem 6 – Excerto do questionário da aluna Lívia	147
Imagem 7 – Questionário da aluna Tânia	150
Imagem 8 – Questionário da aluna Bianca	152
Imagem 9 – Questionário do aluno Guilherme	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas por tipo de ensino no estado de São Paulo em 2014	84
Tabela 2 – Número de alunos por tipo de ensino no estado de São Paulo em 2014	84
Tabela 3 – Número de professores por disciplina	88
Tabela 4 – Subcategoria “Qualidades pessoais do professor” e número de indicações ...	96
Tabela 5 – Subcategoria “Qualidades profissionais do professor” e número de indicações	102
Tabela 6 – Subcategoria “Comportamentos dos professores” e número de indicações	105
Tabela 7 – Subcategoria “Planejamento” e número de indicações	107
Tabela 8 – Subcategoria “Estratégias didáticas” e número de indicações	109
Tabela 9 – Subcategoria “Características da aula” e número de indicações	115
Tabela 10 – Subcategoria “Aprendizagem” e número de indicações	118
Tabela 11 – Subcategoria “Avaliação” e número de indicações	119
Tabela 12 – Subcategoria “Comportamento dos alunos” e número de indicações	123
Tabela 13 – Subcategoria “Impressões dos alunos” e número de indicações	125
Tabela 14 – Categoria “Relacionamento interpessoal” e número de indicações	126
Tabela 15 – Subcategoria “Empenho na aprendizagem” e número de indicações	129
Tabela 16 – Subcategoria “Incentivo” e número de indicações	131
Tabela 17 – Subcategoria “Orientação” e número de indicações	132
Tabela 18 – Subcategoria “Respeito” e número de indicações	133
Tabela 19 – Subcategoria “Afetividade” e número de indicações	134
Tabela 20 – Dimensão ético-política da atuação do professor e número de indicações ...	136
Tabela 21 – Dimensão estética da atuação do professor e número de indicações	138
Tabela 22 – Dimensão técnica da atuação dos professores e número de indicações ...	139

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa	14
<i>1.1.1 Excesso de discurso, pobreza de práticas?.....</i>	<i>14</i>
<i>1.1.2 Sobre o professor... O que diz minha experiência.....</i>	<i>18</i>
1.2 Delimitação do problema: contextualização do objeto de investigação	21
1.3 Objetivo geral	21
1.4 Objetivos específicos	22
1.5 Referencial teórico-metodológico e procedimentos de coleta de dados	22
2 SOBRE O PROFESSOR... O QUE DIZEM OS CLÁSSICOS	26
2.1 Montaigne: cabeça bem feita, mais do que cabeça bem cheia	26
2.2 Comenius: ensinar tudo a todos	28
2.3 Jacotot, o clássico dissonante: a igualdade como ponto de partida	30
2.4 Dewey e a “Escola Nova”: educação é vida e não preparação para a vida	32
2.5 Mondolfo e a importância da cultura para a Educação	34
2.6 Korczak: a autogestão infantil	36
2.7 Makarenko: a importância do coletivo e do trabalho	39
2.8 Pistrak e a pedagogia da transformação social	41
2.9 Freinet: escola pela vida, para a vida, pelo trabalho	43
2.10 Bruner e a revolução cognitiva: muito além da memorização	47
2.11 Freire e a pedagogia da libertação: a educação como emancipação	52
2.12 Considerações sobre os denominadores comuns entre os autores	54
3 SOBRE O PROFESSOR... O QUE DIZEM OS ESTUDIOSOS	58
3.1 Ensinar: um lindo termo ambíguo	58
3.2 A pluralidade do mundo de hoje e o papel do professor diante dela	59
3.3 O profissional da contradição	62
3.4 A profissionalização docente	65
3.5 O intelectual transformador	68
3.6 A autonomia de professores	71
3.7 A Teoria da Atividade	74
3.8 A formação do professor	78
3.9 A importância da estrutura da escola para a ação docente	80

3.10 Investigações sobre o bom professor	82
3.11 Reafirmando a complexidade da ação docente	83
4 SOBRE O PROFESSOR... O QUE DIZEM OS ALUNOS	84
4.1 Apresentação e análise das respostas dos questionários	86
<i>4.1.1 Características pessoais do professor</i>	<i>95</i>
<u>4.1.1.1 Qualidades pessoais do professor</u>	<u>95</u>
<u>4.1.1.2 Qualidades profissionais do professor</u>	<u>102</u>
<u>4.1.1.3 Comportamentos</u>	<u>105</u>
<i>4.1.2 Didática</i>	<i>106</i>
<u>4.1.2.1 Planejamento</u>	<u>107</u>
<u>4.1.2.2 Estratégias didáticas</u>	<u>108</u>
<u>4.1.2.3 Características da aula</u>	<u>115</u>
<u>4.1.2.4 Aprendizagem</u>	<u>118</u>
<u>4.1.2.5 Avaliação</u>	<u>119</u>
<u>4.1.2.6 Comportamento dos alunos</u>	<u>123</u>
<u>4.1.2.7 Impressões dos alunos</u>	<u>125</u>
<i>4.1.3 Relacionamento interpessoal</i>	<i>126</i>
<u>4.1.3.1 Empenho na aprendizagem</u>	<u>129</u>
<u>4.1.3.2 Incentivo</u>	<u>131</u>
<u>4.1.3.3 Orientação</u>	<u>132</u>
<u>4.1.3.4 Respeito</u>	<u>133</u>
<u>4.1.3.5 Afetividade</u>	<u>133</u>
<i>4.1.4 Qualidades/comportamentos mais importantes do professor para os alunos</i>	<i>135</i>
4.2 Apresentação e análise das entrevistas	142
4.3 À guisa de conclusão: categorizar, dividir, dividir, subdividir = somar	158
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A – REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE O TEMA	176
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	178
APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	181

1 INTRODUÇÃO

Considero professoras e professores como a categoria mais necessária, mais esforçada e generosa, mais civilizadora de quantos trabalham para satisfazer as demandas de um Estado democrático.
(SAVATER, 2016, p. 9, tradução nossa)

Para tornar-se humano, o homem necessita de educação, em seu sentido amplo, seja qual for a sociedade em que nasça. Adotaremos, no presente estudo, o conceito crítico de Educação como “atualização histórico-cultural”, nos termos apresentados por Vitor Paro (2014, p. 25):

Atualização aqui significa a progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre seu estado [do homem] no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e seu crescimento. Significa que ele vai se tornando mais humano (histórico) à medida que desenvolve suas potencialidades, que à sua natureza vai acrescentando cultura, pela apropriação de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas etc., etc.

O autor destaca duas características fundamentais desse processo. A primeira: “a preocupação da educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas” (PARO, 2014, p. 26); e a segunda, ter como conteúdo “a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações” (PARO, 2014, p. 26).

Paro (2014) destaca também a questão política, na medida em que, em sua historicidade, o homem é um ser social e não pode ser tomado de forma isolada. De acordo com esse autor, o político, em seu sentido mais amplo, envolve a produção da convivência entre pessoas e grupos, que pode dar-se pela dominação, com a anulação da subjetividade do outro, ou, de forma democrática, pelo diálogo, onde existe troca, eventual contraposição de vontades, mas com aceitação das diferenças e negociação. Desta forma, o sentido ampliado de democracia supõe a convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos (PARO, 2014, p. 28).

Esse processo de atualização histórico-cultural acontece em todos os ambientes em que o homem convive: na família, na vizinhança, na igreja, nas associações, na sociedade e deveria acontecer, igualmente e com maior intensidade, na escola.

É nesse contexto que a importância da educação escolar se configura quase como uma unanimidade entre teóricos¹, políticos, empresários e a população em geral. As divergências aparecem quanto à sua definição, finalidades, função social e aos critérios relativos à sua qualidade.

E de que qualidade estamos falando? A expressão “qualidade da educação” transformou-se em um dos *slogans* recorrentes de discursos, preleções e documentos oficiais e, como tal, acaba sendo muito utilizada para atrair emocionalmente, sem esclarecer o que realmente está se querendo dizer e ocultando diferentes significados e pretensões.

De acordo com José Contreras (2012, p. 27-28),

Atualmente todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade. É evidente que todos estão de acordo com tal aspiração. Contudo, citá-la sem mais nem menos é às vezes um recurso para não defini-la, ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz. Remeter à expressão “qualidade da educação”, em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar para um consenso sem permitir discussão. Evidentemente esse é um recurso que pode ser utilizado por quem tem poder para dispor e difundir o *slogan* como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo. Por quem tem poder para repeti-lo várias vezes sem esclarecer nada. É um recurso de poder por parte de quem tem o controle da palavra pública (políticos e meios de difusão, mas também intelectuais e acadêmicos).

Neste trabalho, adotamos a concepção de que uma educação de boa qualidade é a educação bem feita, que faz bem ao aluno – todos os alunos – e ao professor, nos termos apresentados por Terezinha Rios (2001), e que envolve não só a dimensão técnica, do saber fazer bem feito, mas também as dimensões política, ética e estética.

É nessa medida que se pode afirmar que o trabalho que realizamos como professores terá significação de verdade se for *um trabalho que faz bem*, isto é, um trabalho que fazemos bem, *do ponto de vista técnico-estético*, e um trabalho que faz bem, *do ponto de vista ético-político*, a nós e a quem o dirigimos. O núcleo de minha investigação é a prática docente. A ideia central aqui proposta se expressa, então, da seguinte maneira: a ação docente competente, portanto de boa qualidade, é uma ação *que faz bem* – que além de ser eficiente é *boa e bonita*. O ofício de ensinar deve ser um espaço de entrecruzamento de *bem e beleza*. (RIOS, 2001, p. 24, grifos da autora)

Rios (2001) detém-se sobre a definição de “qualidade” e “competência” na docência e, assim como Contreras (2012), chama a nossa atenção para o fato de que o conceito de qualidade é social e historicamente determinado, porque surge em contextos específicos, refletindo cada realidade e assumindo, portanto, significados que podem ser bem diferentes.

¹ Existem exceções: Ivan Illich, Madhu Prakash e Gustavo Esteva e Neil Postman são alguns exemplos que podemos citar.

Daí a possibilidade de que grupos diferentes atribuam significados e sentidos até opostos aos conceitos em pauta.

Com Rios (2001), queremos deixar clara nossa opção por um entendimento de qualidade sociocultural da educação em oposição à concepção veiculada por programas neoliberais de “qualidade total”, que buscam apenas eficiência, controle e competitividade.

A mesma autora explora cada uma das quatro dimensões do trabalho do professor, explicitando, além da técnica – que dá suporte à competência, mas não pode ser desvinculada das demais dimensões, sob pena de restar esvaziada em mero tecnicismo –, o caráter de mediação da ética entre a técnica e a política: “uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade” (RIOS, 2001, p. 87).

Para ela, a dimensão estética diz respeito à sensibilidade, à criatividade, à beleza, enfatizando que sensibilidade e criatividade não estão restritas ao domínio da Arte.

Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano. [...] Ao produzir sua vida, ao construí-la, o indivíduo realiza uma obra, análoga à obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como sujeito, que ele produz sua subjetividade. (RIOS, 2001, p. 97)

A “estética da professoralidade” – termo cunhado por Marcos Villela Pereira (apud RIOS, 2001) – afirma que considerar a dimensão estética na prática docente é possibilitar a emergência da subjetividade do professor, construída em sua prática profissional, a qual se articula com identidade, que se afirma no confronto com o outro: “A ordem da subjetividade é a ordem do coletivo” (PEREIRA apud RIOS, 2001, p. 98).

Rios (2001, p. 99) assim se refere ao fazer humano e docente: “E se falamos em competência, não se trata de uma sensibilidade ou de uma criatividade qualquer, mas de um movimento na direção da beleza, aqui entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo”. Essa associação entre beleza e bem comum pode ser muito fértil no desenvolvimento de uma educação de boa qualidade.

Da mesma perspectiva, Paro discorre sobre qualidade da educação – com outras palavras, mas com sentido semelhante –, enfatizando o importante papel da escola para estimular e propiciar o bem viver a partir de uma educação que garanta a condição de sujeito a alunos e professores:

[...] é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parecem entender os que veem na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para entrar na universidade (que também tem como horizonte o mercado de trabalho). Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas essa entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. E aqui já há um segundo aspecto, corolário do primeiro, a ser considerado: não basta a escola

“preparar para” o bem viver, é preciso que, ao fazer isso, ela estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isto é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. (PARO apud RIBEIRO, 2011, p. 302)

Assim, acreditamos que uma escola de boa qualidade é aquela que realiza a atualização histórico-cultural acima referida e na qual o trabalho educativo de formar, preparar, ensinar, aprender, seja desenvolvido de um jeito que “faça bem” a todos os envolvidos, não só no futuro, mas também no presente. Portanto, que contemple os múltiplos aspectos da vida: valores como o bem e a beleza, a técnica, o conhecimento e as relações interpessoais e sociais, entre outros.

O professor é um dos sujeitos por excelência desse trabalho educativo; daí a nossa opção por investigar aspectos relativos à sua atuação na percepção de estudantes do ensino médio.

1.1 Justificativa

*O proveito do nosso estudo está em nos tornarmos
melhores e mais avisados.*
(MONTAIGNE, 2000, p. 153)

1.1.1 Excesso de discurso, pobreza de práticas?

Se a educação está presente como muito importante em discursos de todos os matizes, o mesmo já não acontece quando se trata de priorizá-la na prática.

Exemplificando, há pelo menos cinco décadas os economistas vêm-se posicionando em relação ao papel da educação no desenvolvimento econômico. Em 1962, no boletim produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), consta um capítulo intitulado “Desenvolvimento econômico e educação: perspectivas”, no qual está destacado o alto valor econômico e a importância da educação, não apenas na formação da mão de obra profissional e técnica, mas também em relação à inversão tecnológica, à difusão de inovações, à aptidão empresarial, aos padrões de consumo, à adaptabilidade a mudanças econômicas e à participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento. Os benefícios do investimento em educação básica são considerados incalculáveis (PEREIRA et al., 1967).

De lá para cá, organismos multilaterais e agências fomentadoras periodicamente organizam encontros e simpósios, financiam pesquisas e redigem recomendações e diretrizes relativas à Educação, para os países sul-americanos seguirem².

Recentemente, o Banco Mundial publicou o relatório de uma extensa pesquisa sobre professores, tecendo sugestões de como melhorar a aprendizagem na América Latina e no Caribe (BRUNS; LUQUE, 2014).

Apesar de discordarmos da abordagem dessas agências, a qual considera a Educação como mera estratégia de desenvolvimento, reduzindo-a a equações de custo-benefício, preocupando-se apenas com as necessidades de mão-de-obra do mercado e não levando em conta seus aspectos humanistas e emancipatórios, é inegável que elas reconhecem sua relevância.

No entanto, mesmo se considerarmos que essas orientações vêm influenciando significativamente as reformas educacionais empreendidas nos países com forte viés neoliberal, em muitos deles, e especialmente no Brasil, a ausência de destinação de recursos financeiros à Educação que façam jus à importância alardeada, assim como de políticas públicas consistentes e permanentes para garanti-la no cotidiano de milhões de crianças e jovens, com os padrões mínimos de qualidade que concretizem seus princípios institucionais, é uma tendência.

Em 2015, por exemplo, no orçamento geral da União executado, o total destinado à Educação limitou-se a 3,91%³.

Esse percentual de destinação de recursos para a Educação talvez possa ser considerado um dos indicadores de que ainda vivemos sob a lógica da reconstrução do Estado proposta e implantada pela centro-esquerda social liberal na década de 1990, que significou, nas palavras de Luiz Carlos Bresser-Pereira (1998, p. 58):

[...] recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal, redefinição de formas de intervenção econômica e no social através de contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e a reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial.

Isso porque os montantes destinados às áreas sociais e de infraestrutura no orçamento do país são muito pequenos se comparados aos destinados ao mercado financeiro, na forma de

² O Banco Mundial, a Cepal, a Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (cujo portal na internet – Plataforma Regional sobre Educación en América Latina – Preal – divulga pesquisas e documentos de interesse dos grupos, instituições, fundações e corporações que a constituem) são algumas dessas organizações.

³ Fonte: Senado Federal/Sistema Siga Brasil. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/07/25/sobraram-r-480-bilhoes-no-caixa-do-governo-em-2015/>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

pagamento de juros e “amortizações” da dívida pública. Essa distorção torna possível alardear para a sociedade que a administração pública desses setores é “ineficiente” e legitimar sua entrega para a iniciativa privada. O que não se divulga é que quase metade do Produto Interno Bruto (PIB) nacional (42,43%) é destinada à dívida pública e são poucos os recursos rubricados para os demais setores da sociedade brasileira⁴.

Andreza Barbosa (2014) evidencia as contradições de alguns dos documentos elaborados por organismos multilaterais e agências fomentadoras, explicitando a falácia dos argumentos que insistem em apontar a notória insuficiência de recursos para a Educação apenas como problema de má gestão. Como podemos perceber pelo acima exposto, existe uma insuficiência de recursos *a priori*, na medida em que a dotação orçamentária para a Educação está muito aquém do necessário.

No âmbito do Executivo estadual de São Paulo, as diretrizes dessa “reconstrução do Estado” parecem estar sendo seguidas à risca, especialmente no que tange à terceirização dos serviços e à implantação de uma administração pública gerencial.

Especificamente em relação à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), Neusa Dal Ri (2015) destaca três fenômenos que colaboraram para o processo de precarização do trabalho docente: a intensificação do trabalho, a flexibilização nas formas de contratação dos professores e o arrocho salarial. A autora exemplifica, citando algumas das normas legais (existem muitas outras) que vêm tornando possível tal precarização. Do nosso ponto de vista, legais, mas não éticas, na medida em que violam princípios importantes como respeito, justiça e dignidade pessoal e profissional.

A flexibilização das formas de contratação dos docentes é outro fenômeno crescente propiciado pelas reformas educacionais promovidas pelos governos federal e do Estado de São Paulo. Podemos citar a Lei nº 8.745, de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado; a Resolução SE nº 134 de 2003, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas docente, que permite aos inscritos lecionarem disciplinas que não fazem parte da sua área de formação; a Lei Complementar nº 1093, de 2009, que regulamenta a contratação na categoria “O”, o Decreto nº 59.448 de 2013, aprovado pelo governador Geraldo Alckmin, que dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do quadro do magistério e que possibilita aos professores acumularem a abusiva jornada de trabalho de 65 horas semanais. (DAL RI, 2015, p. 67)

A Lei estadual nº 1.093/09 citada por Dal Ri (2015) criou a categoria “O”, que designa o professor que é admitido por um tipo de contrato temporário que o obriga a um período chamado de “duzentena”, em que, ao término do contrato, geralmente correspondente a um

⁴ Em outras áreas, a destinação de recursos em 2015 foi igualmente pífia: Saúde: 4,14%; Assistência Social: 3,05%; Saneamento: 0,01%; Energia: 0,07%; Ciência e Tecnologia: 0,27; Gestão Ambiental: 0,13; Habitação: 0,00%. Fonte: Senado Federal – Sistema Siga Brasil. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/07/25/sobraram-r-480-bilhoes-no-caixa-do-governo-em-2015/>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

ano letivo, ele deve permanecer 200 dias sem um novo contrato – ou seja, desempregado – para não configurar vínculo empregatício.

Essa lei – por inexecutável, em um contexto como o da rede estadual paulista de ensino, a qual padece de falta endêmica de professores de determinadas disciplinas – foi alterada posteriormente pela Lei Complementar (LC) nº 1.163, de 4 de janeiro de 2012, que passou a permitir aos contratados para o exercício de função docente na categoria “O” a celebração de novo contrato de trabalho, com vigência limitada ao período correspondente ao ano letivo de 2012, desde que atendidos os seguintes requisitos: a) aprovação em processo seletivo simplificado; b) decurso do prazo de 40 dias, contados do término do contrato anteriormente celebrado; c) ato específico da autoridade contratante que justificasse a urgência e a inadiabilidade da adoção da medida. Em caso de absoluta necessidade, devidamente justificada pela autoridade contratante, o disposto nessa alteração poderia ser aplicado para o ano letivo de 2013, limitado o número máximo de contratações a até 50% das que houvessem sido celebradas para 2012.

Em outubro de 2013 foi promulgada a LC nº 1.215/13, alterando mais uma vez a LC nº 1.093/09. Essa lei estende até o ano de 2016 a possibilidade de contratação com interstício de 40 dias entre um contrato e outro, restringindo, no entanto, os percentuais de contratação para 50% em 2015 e 40% em 2016 em relação ao ano anterior e explicitando que o professor só poderia usar essa prerrogativa de diminuição de 200 para 40 dias uma única vez.

Essas medidas se configuram como mais uma das estratégias do governo estadual paulista para burlar as leis trabalhistas vigentes no país e avançar com seu projeto de “administração pública gerencial”. Esse é apenas um dos exemplos a ser citado para evidenciar a inadequação das medidas que vêm sendo tomadas e que, flagrantemente, não visam a atender às necessidades da população, garantindo seu direito a uma educação de boa qualidade, mas sim a desonerar o Estado de suas obrigações.

Antônio Nóvoa (1999, p. 2-3) aponta de forma perspicaz a contradição entre o excesso de discursos e a pobreza de práticas no que se refere à Educação:

Quero demonstrar de que forma os “discursos” induzem comportamentos e prescrevem atitudes “razoáveis” e “correctas” (e vice-versa). Mas quero mostrar, também, o modo como eles constroem uma ideia de profissão docente que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade declarada. A chave de leitura [...] é o par excesso-pobreza, aplicado à análise da situação dos professores:

- do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas;
- do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores;
- do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas;
- do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.

Nesse panorama temos, então, além da escassez de recursos, da falta de políticas públicas consistentes e sob o espírito de um neoliberalismo feroz, o desafio de formar as novas gerações para lidar com o bombardeio diário de milhares de informações, com a velocidade vertiginosa das mudanças tecnológicas, com as incertezas do cotidiano, com o furor consumista, com a fluidez dos valores, com a superficialidade nas relações.

Essa situação vai exigir dos docentes e gestores da Educação níveis de formação cada vez mais complexos, que não se limitem à memorização de conteúdos, mas que promovam a reflexão acerca deles, de forma a torná-los acessíveis e significativos aos educadores e a seus alunos, visando à construção de novos conhecimentos com possibilidade de uso social efetivo e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Não é tarefa fácil sinalizar alternativas de caminhos para se chegar a uma Educação de qualidade, no sentido que assinalamos acima. O professor é um dos principais atores nesse processo e são necessárias políticas públicas e recursos financeiros que garantam a ele formação inicial e continuada, carreira atrativa, salário digno e boas condições de trabalho, para enfrentar seus desafios cotidianos, e, como vimos, essas políticas públicas e recursos financeiros têm sido insuficientes.

Todavia, mesmo dentro desse contexto limitado pelas condições macroestruturais, em que muitas daquelas necessidades não estão atendidas, consideramos que ainda existe um espaço para que ele exerça o magistério com algum grau de autoria e autonomia e desenvolva, na medida do possível no contexto, um trabalho de boa qualidade.

E qual seria, então, o perfil de um professor para desenvolver-se profissionalmente, realizando bem o seu trabalho, sentindo-se bem e fazendo bem a seus alunos, educando-os para tornarem-se seres humanos cada vez melhores, com base em valores como justiça, solidariedade, tolerância? Quais seriam as características do que poderíamos chamar de um bom professor?

1.1.2 Sobre o professor... O que diz minha experiência

A preocupação com essa questão é fruto de minha experiência de trabalho. Atuando na educação básica e superior há mais de três décadas – como professora de educação infantil, professora alfabetizadora, professora no ensino médio, professora no ensino superior, diretora de escola, tutora em educação a distância e como supervisora de ensino na rede estadual de São Paulo, precipuamente na área de formação de gestores e no acompanhamento do cotidiano escolar de várias escolas –, venho me deparando com

queixas recorrentes de gestores, de pais, de alunos, dos próprios professores, em relação à situação da Educação de forma geral, mas também em relação à atuação de professores, de forma bem específica.

As queixas variam no teor: a lista é extensa e passa por dificuldades relativas ao conhecimento do professor sobre a disciplina que leciona, à metodologia e didática, a atitudes profissionais e éticas e até prováveis problemas de saúde física, emocional e mental.

Por outro lado, testemunho cotidianamente o empenho de educadores – professores, gestores, funcionários – e o trabalho de qualidade realizado por muitos, nas escolas que acompanho, apesar das dificuldades, que não são poucas, e da crescente precariedade das condições de exercício da profissão.

Da tensão entre esses dois pares de polos – no primeiro, discursos *versus* políticas públicas, e no segundo, queixas *versus* práticas exitosas – surge a motivação para a realização desta pesquisa.

Pelo acima exposto, parte-se da premissa de que a maioria das dificuldades extrapola o nível de responsabilidades individuais, podendo ser creditada a políticas públicas educacionais de financiamento, infraestrutura, organização, condições de trabalho, carreira, salário, formação profissional docente inicial e continuada, entre outras.

Mesmo não fazendo parte do escopo deste trabalho a análise dessas políticas, há que se perguntar sobre elas. Seriam equivocadas ou estariam cumprindo seu papel dentro de um Estado neoliberal voltado para as necessidades do capital? Até pelo já visto anteriormente, parece que as duas opções convivem em nossa realidade.

No entanto, apesar da enormidade de fatores intervenientes na definição de uma educação de qualidade, entendida como garantia de formação para a emancipação dos educandos, o tema deste estudo irá se restringir à opinião de alunos do ensino médio sobre o bom professor.

Concordamos com Paro (2014, p. 30-31), ao explicitar que:

Quando se renuncia à concepção da educação do senso comum – que, em seus métodos de ensino, privilegia os “conteúdos” em detrimento dos sujeitos envolvidos – e se opta pela realização de uma educação democrática – que tem no ser humano-histórico sua principal referência – certamente há que se adotar outros parâmetros metodológicos, que levem em conta a condição de sujeito tanto do educando como do educador. Da parte do educando, significa que sua educação só se dá se ele dela participa como detentor de vontade, como autor. Assim, não basta que ele aplique sua atividade no processo; é imprescindível que essa atividade seja orientada por sua vontade. O essencial a se considerar é que, se o fim a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados precisam ser coerentes com esse fim. Sendo assim, o educando [...] precisa envolver-se nessa atividade como sujeito, como detentor de vontade, como alguém que aprende porque quer.

Assim, o foco estará direcionado para os sujeitos mais importantes do processo educativo “em si”: os professores, do ponto de vista dos alunos.

Importante sublinhar que essa escolha se deve à convicção da importância do professor dentro do processo educativo e não a qualquer tipo de responsabilização exclusiva por resultados, porque, como já foi dito, parte-se do pressuposto de que, dada a complexidade da ação educativa, é necessário haver também vontade política para que as condições de formação e de trabalho do docente sejam garantidas.

Sobejam dados, estudos, recomendações no sentido de orientar as políticas públicas que efetivariam essas condições⁵. O que se constitui em raridade é mesmo a vontade política para criá-las, implantá-las e executá-las sem os habituais desvios e deturpações, que servem aos interesses de manutenção no poder e de distribuição de privilégios.

Todavia, apesar da escassez de políticas públicas condizentes com o papel imprescindível da Educação, resta ainda espaço para o professor atuar, em seu dia a dia, como profissional e “intelectual transformador” (GIROUX, 1997), e nos propomos a investigar aspectos de sua atuação nesse espaço, hoje.

O objeto deste estudo é, portanto, o que caracteriza um “bom professor” na perspectiva de alunos do ensino médio de uma escola estadual paulista: qualidades, atitudes, saberes conceituais e didático-metodológicos.

A opção por ouvir os alunos deriva da concepção que reconhece o educando como sujeito em sua aprendizagem, sob a orientação do professor, para viabilizar seu acesso aos conhecimentos universalmente produzidos e acumulados pela humanidade, a partir da mobilização dos saberes que ele já possui.

Outra razão dessa escolha é a constatação cotidiana, no exercício de minha profissão, de que, em grande parte das vezes em que se presta atenção à voz do aluno quando ele expressa sua visão sobre diferentes aspectos da realidade escolar, percebe-se que suas considerações são bastante pertinentes.

A ocupação de muitas escolas da rede estadual paulista pelos alunos em outubro de 2015, em resposta à reorganização decretada pelo governo do estado, poderia ser citada como indicador que corrobora essa avaliação, na medida em que os jovens acharam os caminhos para se organizar, demonstrar cabalmente seu descontentamento com a medida e exigir sua revogação, o que acabaram conseguindo.

⁵ Para citar apenas um: GATTI; BARRETO; ANDRÉ (2011).

É provável, portanto, que a visão do aluno sobre o professor possa contribuir na indicação de melhores caminhos para sua atuação e das necessidades que devem ser satisfeitas para trilhá-los, incluindo aí todas as esferas envolvidas.

1.2 Delimitação do problema: contextualização do objeto de investigação

Quais as características de bons professores para um aluno da rede pública de um grande centro urbano que convive com professores cotidianamente há, no mínimo, nove anos?

Hoje, pensando em todas as facilidades de acesso à informação, na conectividade possibilitada pela tecnologia, nas dificuldades do cotidiano desses jovens, suas carências, seus talentos, nas novas necessidades criadas pelas mídias e pela sociedade, que trata tudo como mercadoria a ser consumida, pensando em todas as mazelas do cotidiano das escolas públicas e nos desafios e idiossincrasias de cada docente... Como, nesse contexto complexo, contraditório, intenso, o jovem aluno vê seus professores?

Quais são os atributos da mestra ou mestre que fazem – ou fizeram – a diferença em suas vidas? Do nosso ponto de vista, investigar essa questão é importante, pois pode contribuir para a reflexão sobre a identidade e o papel do professor.

A escolha deste ponto de vista – olhar para o bom professor – tem também um caráter de contraponto às fragilidades e dificuldades identificadas atualmente pelo senso comum nos professores e nos alunos, de maneira geral. Neste sentido, o trabalho pretende evidenciar e destacar a “parte boa” de nossa realidade escolar, hoje, ao arrepio das queixas e da escassez.

Nossa suposição é que, na análise das respostas dos alunos, poderemos identificar denominadores comuns nas características dos professores, bem como nas particularidades que os destacam, e que essas estão afinadas com as concepções educacionais que apontam para a emancipação intelectual, emocional e social dos jovens.

1.3 Objetivo geral

Analisar, na perspectiva de estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual paulista, elementos que compõem a atuação do bom professor: quais suas características pessoais, seus comportamentos, seus saberes conceituais e didático-metodológicos, como é a sua aula, como ele avalia a aprendizagem de seus alunos.

1.4 Objetivos específicos

- a) Investigar características, atitudes e procedimentos que caracterizam um bom professor, na opinião de estudantes de ensino médio.
- b) Identificar possíveis pontos convergentes e divergentes sobre o que caracteriza um bom professor na visão dos sujeitos da pesquisa, em diálogo com o resultado de outras pesquisas sobre o assunto, com a literatura clássica sobre Educação e com estudos sobre a natureza do trabalho docente.
- c) Identificar aproximações entre as características dos professores na perspectiva dos estudantes e concepções de educação.

1.5 Referencial teórico-metodológico e procedimentos de coleta de dados

O referencial teórico deste trabalho serão alguns autores considerados clássicos dentro da área educacional, que revisitaremos com o intuito de embasar nossa análise. São autores que discorrem sobre diferentes aspectos da Educação e da docência.

São considerados clássicos por abordarem questões que se referem aos fundamentos da ação educativa, com contribuições que extrapolam as coordenadas de tempo e espaço e se tornam perenes e universais.

Trabalharemos com autores de matrizes teóricas e epistemológicas diferentes, mas isso não se constitui numa contradição, porque o que pretendemos é verificar, nesse universo plural em que ocorre a educação e a produção de conhecimento, aspectos que nos permitam identificar em que medida tais conhecimentos podem iluminar a análise dos dados coletados.

A escolha desses autores baseou-se, em princípio, em alguns dos educadores que constam do livro *Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia* (PARO, 2011). São eles: Comenius, Dewey, Freinet, Freire, Jacotot, Korczak, Makarenko, Montaigne, Pistrak e Rousseau. Mais dois autores foram acrescentados à análise, no decorrer dos estudos: Bruner e Mondolfo.

Do ponto de vista metodológico, adotamos a “análise de conteúdo”, embasada em Laurence Bardin (1977), que a define como um esforço de interpretação baseada na inferência, a partir de um conjunto de instrumentos metodológicos sutis, os quais se aplicam a discursos (conteúdos e continentes). Dentre esse conjunto, optamos pela análise categorial temática, classificando as respostas dadas pelos estudantes a um questionário semiestruturado, em categorias que orientaram o trabalho de reflexão.

A opção por uma abordagem microssocial situa-se na perspectiva defendida por Zaia Brandão (2001), de articulação entre os aspectos macrosociais e microssociais e, portanto, não desconsidera as influências dos fatores macrosociais na realidade estudada, apesar de não aprofundar a análise de tais aspectos.

Assim, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa em educação, sem descartar algumas indicações quantitativas, tendo em vista o grande volume de informações coletadas.

O texto está dividido em cinco capítulos: um introdutório, três para o desenvolvimento e detalhamento do estudo e um capítulo conclusivo. Essa organização reflete os procedimentos adotados, com base na pesquisa bibliográfica – incluindo o que aqui chamamos de clássicos, estudiosos e pesquisadores –, na pesquisa de campo e na organização e análise dos dados, a partir das leituras realizadas.

Iniciamos o segundo capítulo com o estudo de autores considerados clássicos na Educação, destacando, de uma de suas obras, os aspectos significativos e aqueles relativos a nosso objeto de estudo e analisando em seguida as convergências observadas.

No terceiro capítulo, abordamos a atividade docente do ponto de vista de alguns estudiosos – sem a pretensão de esgotar os referenciais disponíveis –, a partir de temas que consideramos relevantes ao seu desempenho: a pluralidade do mundo de hoje e a identidade do professor, o profissional da contradição, a cultura da profissionalização, o intelectual transformador, a autonomia de professores, a teoria da atividade, a formação de professores e a estrutura da escola.

Aqui, além de autores que já conhecíamos e outros que surgiram no decorrer do trabalho, foram aproveitadas as leituras realizadas na disciplina Atividade Docente e Aprendizagem da Docência: Questões Epistemológicas, Praxiológicas e Políticas, ministrada pela Profª Drª. Magali Aparecida Silvestre, bem como as indicações de autores do grupo que frequentou os Seminários Avançados de Pesquisa sob a responsabilidade da Profª Drª. Márcia Jacomini, ambos cursados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Traçamos também um quadro não exaustivo das pesquisas recentes realizadas sobre o “bom professor”, com base em levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no *site* da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e de algumas universidades, a partir do descritor “bom professor”.⁶

⁶ Apêndice A, ao final deste trabalho.

No quarto capítulo, são apresentados e analisados os dados obtidos na pesquisa de campo, com a aplicação dos questionários semiestruturados, que contavam com três questões abertas e uma para assinalar opções. Os questionários foram aplicados a 392 estudantes de ensino médio regular.

O foco foi direcionado para o relato a partir das experiências e vivências de alunos de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo, expressos por meio de respostas às questões abertas relativas a qualidades, comportamentos, saberes conceituais e didático-metodológicos de seus professores, ao formato de suas aulas e às formas de avaliação.

O questionário⁷, além da identificação do aluno respondente (que era opcional), do professor indicado como bom professor e da respectiva disciplina que ministrava, consistia em três questões abertas e uma quarta, para assinalar alternativas.

A primeira questão referia-se diretamente à pessoa do professor, sugerindo que o aluno completasse “porque” o escolhido foi (ou é) seu melhor professor. A segunda questão referia-se à aula do professor escolhido, sugerindo que o aluno descrevesse “como” era (ou é) sua aula. E a terceira questão referia-se à forma de avaliar a aprendizagem dos alunos do professor escolhido. A quarta questão solicitava que os alunos escolhessem, em uma lista, as dez qualidades e/ou comportamentos que consideravam mais importantes para um bom professor. Os resultados foram organizados em categorias e analisados à luz dos autores estudados com duplo objetivo: por um lado, garantir respaldo teórico e consistência às respostas dadas pelos alunos; e por outro, identificar quais os aspectos relativos ao professor que estão presentes dentro da história da educação escolar e que permanecem significativos, independentemente de tempo e lugar.

Para a análise das respostas das três primeiras questões, utilizamos as categorias que se foram apresentando a partir da leitura dos relatos. Já na quarta questão, as respostas foram classificadas de acordo com as dimensões da competência docente identificadas por Rios (2001): ético-política, estética e técnica.

Realizamos também entrevistas com cinco alunos, selecionados a partir da leitura das respostas ao questionário, buscando aprofundar um pouco mais a reflexão sobre algumas questões que surgiram após a tabulação dos resultados. A análise desses relatos é feita também com base nos teóricos aqui abordados.

Assim, a lógica do trabalho é expressa por seu movimento: partimos da visão mais abrangente, iniciando com o estudo de autores clássicos da Educação, que tratam de questões

⁷ O modelo de questionário consta do Apêndice B, ao final deste trabalho.

fundantes, para, em seguida, focalizar aspectos específicos da atividade docente – quando nos aproximamos um pouco mais e nos detivemos na revisão da literatura produzida sobre nosso objeto de estudo –, até chegar à pesquisa de campo, com a coleta dos dados, sua organização e análise. Com o trabalho de análise, retornamos às questões fundantes, para elaborar as considerações finais.

2 SOBRE O PROFESSOR... O QUE DIZEM OS CLÁSSICOS

Pensar que a pedagogia é uma ciência da criança e não do homem, é um erro.

(KORCZAK, 1983, p. 166)

Com o objetivo de melhor compreender a função docente, iniciamos por nos reportar aos diferentes significados de educação e de educação escolar, já que é especificamente nesse contexto que aquela se desenvolve.

Para isso, iremos nos referenciar em alguns autores considerados clássicos dentro da área educacional e que discorrem sobre diferentes aspectos da Educação e da docência, sem a menor pretensão de esgotar as fontes possíveis, posto que esse é um tema abordado por inúmeros pensadores, desde a Grécia clássica e ao longo de toda a história das civilizações. Como já esclarecido na “Introdução”, são eles: Bruner, Comenius, Dewey, Freinet, Freire, Jacotot, Korczak, Makarenko, Mondolfo, Montaigne, Pistrak e Rousseau.

É importante salientar que nosso objetivo aqui não é discorrer sobre a obra desses clássicos, mas apenas sublinhar alguns dos aspectos da produção de cada um, que se vinculam de alguma forma ao nosso objeto de estudo, tomando como referência um de seus livros. Os autores serão apresentados em forma cronológica, tomando como base sua data de nascimento.

Cabe também um esclarecimento: não foi uma tarefa fácil sintetizar o pensamento desses autores, porque tudo parece – e é – extremamente relevante. Mas, como nossa intenção não era nos aprofundarmos nesse estudo, mas apenas destacar alguns aspectos, isso foi feito, sob pena de ter deixado de abordar outros pontos igualmente significativos.

2.1 Montaigne: cabeça bem feita, mais do que cabeça bem cheia

[...] a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução e à educação da criança.

(MONTAIGNE, 2000, p. 150)

Michel de Montaigne (1533-1592) nasceu em uma família abastada que adquiriu uma propriedade medieval, a qual lhe conferiu título de nobreza, e que para fazer jus a ele se empenhava em cultivar os hábitos aristocráticos. Assim, cresceu com acesso garantido à cultura erudita de sua época e influenciado por suas principais características: transição da

economia feudal para atividades manufatureiras e comerciais, superação do teocentrismo em favor do humanismo renascentista e a reforma religiosa, liderada na França por Calvino.

Montaigne reflete e se pronuncia e sobre os mais variados assuntos, escrevendo sob a forma de ensaios, mas a partir de si mesmo, de sua visão pessoal: “Assim, leitor, sou eu mesmo a matéria deste livro [...]” (MONTAIGNE, 2000, p. 31).

Para ele, inspirado no preceito platônico⁸, o conhecimento de si mesmo deveria preceder a todo o resto:

Quem se aplicasse a fazer aquilo para que é feito, perceberia que lhe é necessário adquirir antes de mais nada o conhecimento de si próprio e daquilo a que está apto. E quem se conhece não erra acerca de sua capacidade, porque se aprecia a si mesmo e procura melhorar, recusando as ocupações supérfluas, os pensamentos e os projetos inúteis. (MONTAIGNE, 2000, p. 39)

Montaigne aborda inúmeros temas – ódios, afeições, morte, ociosidade, mentira, covardia, o bem e o mal, entre tantos outros –, mas confere à Educação papel de muito destaque, ao defini-la como “a mais importante dificuldade da ciência humana” (MONTAIGNE, 2000, p. 150). Partindo do pressuposto de que para exercer qualquer profissão é necessário que a pessoa busque, antes de tudo, conhecer-se bem, o autor recomenda, no Capítulo XXVI de seus *Ensaio*s – “Da educação das crianças” –, a propósito de um bom professor:

[...] seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda, que exercesse suas funções de maneira nova. Não cessam de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele corrigisse esse erro, e desde logo, *segundo a inteligência da criança*, comesse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. *Não quero que fale sozinho e sim que deixe o discípulo falar por seu turno.* (MONTAIGNE, 2000, p. 151, grifos nossos)

Esse pensador valoriza, portanto, o diálogo e a necessária atenção às características de cada criança, para evitar ministrar a espíritos muito diferentes a mesma lição e a mesma disciplina. E, ainda, o estímulo ao uso de sua inteligência para poder explorar e avaliar o mundo. “Em suma, quero que seja esse o livro do nosso aluno. A infinita diversidade de costumes, seitas, juízos, opiniões e leis ensina-nos a apreciar sadiamente os nossos, a reconhecer suas imperfeições e fraquezas naturais, o que já não é pouco.” (MONTAIGNE, 2000, p. 158)

Montaigne remete à capacidade encontrada em Plutarco de estimular, deixando seus leitores desejosos de saber mais, em vez de saciados de informações. Esse seria um atributo

⁸ “Faze aquilo para que és feito e conhece-te a ti mesmo.” (PLATÃO apud MONTAIGNE, 2000, p. 39)

importante de um bom mestre: estimular a “honeste curiosidade” do educando. E enfatiza a importância da atenção, a tudo e a todos – todas as pessoas têm algo a nos ensinar – para que possamos aprender, inclusive com as tolices e fraquezas alheias.

Defende o ensino, desde a mais tenra idade, da Filosofia, que, segundo ele, é a ciência que nos ensina a viver: “Os estudos filosóficos alegram e satisfazem quem os empreende, e não o entristecem nem o põem carrancudo [...] O mais visível sinal de sabedoria é uma alegria constante. O sábio é sempre sereno” (MONTAIGNE, 2000, p. 160). No entanto, explicita a importância de praticar as lições e não apenas sabê-las: “Estas lições, o jovem as traduzirá em ações, e as aplicará aos atos da sua vida. [...] O verdadeiro espelho de nosso pensamento é a maneira de vivermos” (MONTAIGNE, 2000, p. 166).

Montaigne adverte-nos sobre o perigo do embrutecimento para muitos dos que possuem um apetite muito grande pela ciência, o que pode resultar em uma inépcia para a vida em sociedade.

Como podemos constatar, as recomendações aqui destacadas de Michel de Montaigne a propósito da educação das crianças – apesar da enorme diferença do contexto e decorridos cinco séculos – permanecem válidas e valiosas: autoconhecimento, diálogo, atenção, atendimento às diferenças individuais, estímulo ao uso da inteligência, contato com a diversidade cultural existente no mundo, reflexão, alegria, ação e convívio social.

2.2 Comenius: ensinar tudo a todos

Jan Amos Segës (1592-1670), conhecido como Comenius, nasceu em Nivnice, na Morávia (atual República Checa). Órfão de pai e mãe, provavelmente em função da peste que grassava em seu país, por volta dos 13 anos passou a morar com uma tia e frequentar a escola elementar da União dos Irmãos Boêmios, movimento missionário da Igreja Protestante, tornando-se, mais tarde, docente e reitor da escola latina da União dos Irmãos na cidade de Prerov. Extremamente religioso, viveu em uma região assolada por inúmeros conflitos entre católicos e protestantes – a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) –, sofrendo perseguições e sendo obrigado a refugiar-se constantemente, inclusive em outros países. Ao longo de sua vida, assumiu vários cargos dentro de sua Igreja.

Comenius é autor de vasta produção teológica e filosófica e, de acordo com Peña (2012), sua obra *Didática magna*, que abordaremos aqui, precisa ser entendida no contexto de sua pansofia. Citando Comenius, Andrés Peña (2012, p. 94, tradução nossa) define:

Pansofia significa sabedoria universal, quer dizer, o conhecimento de todas as coisas que são, segundo o modo e a maneira como são, e o saber acerca do fim e do uso para elas, que estão ali. Três coisas são necessárias então: 1. que se saiba tudo segundo sua essência; 2. que se reconheça tudo segundo suas formas e, finalmente, 3. que através de sua finalidade, tudo mostre de um modo claro sua aplicação.

Devido à sua formação e atuação religiosa, é provável que, ao se referir à essência e à forma, o autor morávio esteja pensando em Deus e na natureza, nela incluído o homem. A parte introdutória do livro e os cinco primeiros capítulos prestam-se a definir as relações do homem com Deus, com a natureza e com seus semelhantes. Todavia, o que vale ressaltar é a ênfase dada por ele à finalidade e à essência do que vamos ensinar, evidenciando os nexos entre todas as coisas e o seu sentido, de tal forma que o aluno possa construir seu entendimento sobre o assunto e aplicar socialmente esse conhecimento em sua vida, independentemente de credo e em qualquer época.

Comenius dirige-se aos leitores de sua obra da seguinte maneira:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes a uma piedade mais profunda. (COMENIUS, 2002, p. 13)

O autor defende o acesso à educação escolar para todos, independentemente de origem, situação econômica, pretensas habilidades intelectuais ou sexo.

Ao discorrer sobre os requisitos gerais para ensinar e aprender, Comenius vai comparando cada situação a um princípio que rege a natureza, dando exemplos e apontando como a escola os desrespeita. Procedendo assim, evidencia a organicidade dessas sugestões, que não devem ser encaradas como regras estanques. Resumimos abaixo suas recomendações:

- 1) iniciar a formação do homem durante a idade primaveril, na infância, e dispor o que vai ser aprendido de acordo com a idade da criança;
- 2) preparar com antecedência o material que será usado em aula; formar o intelecto antes da língua; não ensinar língua a partir da gramática; disciplinas reais ensinadas antes das lógicas e os exemplos precedendo as regras;
- 3) é preciso predispor a mente dos alunos para o que vai ser estudado e afastar deles todos os tipos de obstáculos para aprender;
- 4) os alunos devem aprender uma matéria por vez;
- 5) os docentes devem buscar estratégias para que os alunos primeiro entendam as coisas, para só depois memorizá-las;

6) apresentar a ideia geral de um assunto, para depois ir pormenorizando o que já foi apresentado;

7) as matérias de estudo devem ser organizadas de forma gradativa e o tempo deve ser bem distribuído;

8) a escola deve ser um lugar tranquilo, sem interrupções e distrações;

9) os livros devem ser bem feitos e adequados e as más companhias devem ser evitadas.

Comenius enuncia, então, os princípios em que se funda a facilidade de ensinar e aprender:

2. Examinando-se os exemplos da natureza, está claro que a educação dos jovens se desenvolverá facilmente:

I. Se iniciada cedo, antes que as mentes se corrompam.

II. Se ocorrer com a devida preparação dos espíritos.

III. Se proceder das coisas mais gerais para as particulares.

IV. E das mais fáceis para as mais difíceis.

V. Se nenhum aluno for sobrecarregado com coisas supérfluas.

VI. Se em tudo se proceder lentamente.

VII. Se as mentes só forem compelidas para as coisas que naturalmente desejarem por razões de idade e de método.

VIII. Se tudo for ensinado por meio da experiência direta.

IX. E para utilidade imediata.

X. E com um método imutável, único e assíduo. (COMENIUS, 2002, p. 165-166)

2.3 Jacotot, o clássico dissonante: a igualdade como ponto de partida

Jacques Rancière⁹, filósofo francês nascido na Argélia, resgatou Joseph Jacotot das brumas do esquecimento na década de 1980, recuperando a voz desse clássico da Pedagogia quase desconhecido. Deliberadamente desconhecido, eu diria.

Clássico desconhecido soa como um paradoxo. E, na verdade, é. Um digno representante, portanto, dessa atividade eivada de paradoxos que é o ensinar. E não é para menos: ele apregoa a ignorância do mestre. Ou, enunciado de outra maneira, a sabedoria de todo e qualquer aprendiz.

Em Dijon, onde nasceu, Jacotot (1770-1840) – “extravagante pedagogo francês dos inícios do século XIX” (RANCIÈRE, 2015, p. 9) – foi professor de Latim, de Literatura Clássica, desempenhou sucessivamente as cátedras de Métodos das Ciências, Idiomas Antigos, Matemáticas Superiores, Legislação Romana, Matemáticas Puras e Transcendentes e Direito. Foi revolucionário na França de 1789, oficial do exército republicano e chegou a ser nomeado deputado. Tornou-se exilado político nos Países Baixos quando a monarquia foi

⁹ Jacques Rancière nasceu em 1940 e ainda está vivo.

restaurada na França. Contratado como leitor de literatura francesa na Universidade de Louvain, ali viveu o que Rancière (2015, p. 17) chamou de “uma aventura intelectual”.

Colocado diante do dilema de ensinar francês a holandeses sem saber holandês, desafiou os alunos a aprenderem por si mesmos, a partir de uma edição bilíngue francês-holandês do texto *Telêmaco*, de Fenelon. Ao constatar, espantado, que os alunos de fato aprenderam francês sem nenhuma explicação, teve um *insight* e, a partir daí, elaborou sua teoria da igualdade das inteligências e da emancipação.

Sua teoria, desenvolvida com base na sua aventura intelectual e na prática que dela resultou, advoga a emancipação, reconhecendo em todas as pessoas a igualdade de inteligência como princípio e ponto de partida da educação e não como ponto de chegada.

Para emancipar alguém, entretanto, é preciso que se tenha emancipado a si próprio antes: “É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais” (RANCIÈRE, 2015, p. 57).

Segundo Jacotot (apud RANCIÈRE, 2015, p. 127), somos iguais por natureza e desiguais por circunstâncias: “A sociedade só existe pelas distinções e a natureza não apresenta senão igualdades”.

Rancière sublinha o diferencial de Jacotot em relação às correntes pedagógicas tradicionais e “modernistas”, já que as primeiras postulam a transmissão neutra do saber e as últimas acreditam que o saber deve ser adaptado ao estado da sociedade, mas todas “tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida” (RANCIÈRE, 2015, p. 14).

Contra o “embrutecimento explicador” do mestre, Jacotot defende o método que alia a inteligência e a vontade dos alunos e conclui: “pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno, isto é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p. 34, grifo do autor). O que emancipa ou embrutece não é o método utilizado pelo mestre e sim o princípio que lhe está subjacente: se o princípio é o da igualdade das inteligências, qualquer método irá emancipar. Da mesma forma, se o princípio é o da desigualdade, mesmo o método mais revolucionário irá embrutecer.

Para ele, portanto, o meio de se realizar o “ensino universal”, como foi chamado seu método, seria “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p. 38, grifo do autor).

De acordo com Rancière (2015, p. 34, grifo do autor), Jacotot assim define o mestre:

Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar a sua capacidade: círculo da *potência* homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método [...].

Sou homem, logo penso. É a partir da inversão da máxima de Descartes que Jacotot define a prática do “ensino universal” proposto por ele, que pode ser resumida na seguinte questão, a ser posta para as pessoas: “o que você pensa disto?”. Trata-se, portanto, de instigar o aluno a – usando a inteligência e o conhecimento que ele já possui – observar, comparar, combinar, fazer e assinalar como se fez. “Panecástica” foi o nome dado por Jacotot à sua filosofia, juntando duas palavras gregas, porque ela busca o todo da inteligência humana em cada manifestação intelectual (RANCIÈRE, 2015, p. 64).

Segundo Jacotot, o homem é uma vontade servida pela inteligência e a atenção é fundamental para que ele não se distraia e se entregue à preguiça, definida por ele como “ato de um espírito que subestima a própria potência” (RANCIÈRE, 2015, p. 114). Para ele, a vontade razoável seria “a arte de se vencer a si próprio” (RANCIÈRE, 2015, p. 131).

A vontade, portanto, ao lado da igualdade das inteligências, é um elemento fundamental em sua pedagogia. Para aprender qualquer coisa, então, temos de acionar, além de nossa inteligência, nossa vontade.

A contribuição de Jacotot continua preciosa para os professores desta segunda década do século 21: reconhecer em *todos os alunos* sua inteligência, estimular sua vontade para aprender, estar muito atento para não se entregar à preguiça – subestimando sua própria potência – e não deixar que os alunos o façam. Vigilância pedagógica!

2.4 Dewey e a “Escola Nova”: educação é vida e não preparação para a vida

John Dewey (1859-1952), filósofo e educador estadunidense, é o principal idealizador da chamada “Escola Nova”. Foi professor da educação básica em Vermont, onde nasceu, fundador e diretor da escola elementar da Universidade de Chicago, primeira escola experimental conhecida, e também professor de Filosofia e Pedagogia nas Universidades de Michigan, Chicago e Colúmbia. Exerceu enorme influência sobre a educação do seu tempo, não só nos Estados Unidos.

Anísio Teixeira (1965), ao esboçar a teoria de educação de Dewey em estudo que precede dois importantes ensaios pedagógicos desse autor, publicados no livro *Vida e*

Educação, destaca que essa teoria parte da conceituação de experiência como o processo de ação e reação dos corpos, tanto no plano físico como no plano humano, e que define educação como “o processo de reconstrução da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1965, p. 17).

Nessa obra encontram-se os fundamentos dessa teoria, razão da opção por seu estudo.

Para Dewey (1965), educar-se é crescer espiritualmente, visto que reorganizar e reconstruir a experiência continuamente pela reflexão é a característica mais distintiva da vida humana. Assim, pode-se depreender de sua definição de educação que fim e processo de educar se identificam, assim como os fins da vida identificam-se com o processo de viver.

Ao refletir sobre a relação entre a criança e os programas escolares, Dewey analisa o antagonismo entre a velha (centrada na transmissão dos conteúdos curriculares) e a nova teoria da Educação (centrada nos interesses dos alunos) e conclui:

O erro fundamental das teorias antagônicas que expusemos é a suposição de que não pode haver escolha: ou deixamos a criança entregue à sua própria atividade espontânea, ou lhe temos que ditar a direção por compressão externa. (DEWEY, 1965, p. 61)

Dewey enfatiza a importância da intervenção docente dentro do processo de educar as crianças, integrando o acesso aos conhecimentos sistematizados com a possibilidade de que a criança pense sobre eles, relacionando-os com sua vida, de modo a conferir-lhes sentido: “O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de *determinar o ambiente, o meio* necessário e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental” (DEWEY, 1965, p. 61, grifo do autor).

Para ele, então, o professor necessita conhecer quais as capacidades, habilidades e atitudes das crianças que devem ser desenvolvidas e propiciar as condições para que esse desenvolvimento aconteça.

Dewey aborda outra questão importante e extremamente atual, pois está presente no cotidiano das salas de aula do século XXI e é tema recorrente nas salas dos professores: a relação entre interesse e esforço.

Obtém-se interesse, exatamente, não se pensando e não se buscando conscientemente consegui-lo; mas, ao invés disto, *promovendo as condições* que o produzem. Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. *Ele surgirá naturalmente*. Porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para vir a ser o que deve. O problema de

educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas se possam desenvolver. (DEWEY, 1965, p. 112, grifos do autor)

Mais uma vez, o autor destaca a relevância da atuação docente no sentido de promover em sua aula as condições para que as atividades educativas se desenvolvam de forma a possibilitar o surgimento do interesse dos alunos.

2.5 Mondolfo e a importância da cultura para a Educação

Rodolfo Mondolfo (1877-1976), filósofo italiano radicado na Argentina, aborda questões importantes relativas ao papel da educação e da cultura em sua obra *Problemas de cultura e de educação*, publicada em 1967.

Mondolfo realça a tarefa social da educação na formação de todos, de maneira a se conscientizarem, compreenderem e valorizarem todos os tipos de trabalho, sem distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual; e destaca a concepção de Anaxágoras, que pela primeira vez intuiu a unidade entre o fazer e o conhecer, enfatizando a natureza e a importância intelectuais, próprias de qualquer trabalho.

Deste modo, o reconhecimento do trabalho intelectual como parte constitutiva e necessária de todo trabalho material, em forma que não possa se lhe opor como contrário e separável dele, complementa-se com o reconhecimento inverso do trabalho manual como parte integrante e condição necessária do trabalho intelectual. (MONDOLFO, 1967, p. 37)

No que diz respeito à cultura, Mondolfo defende, a partir de análise da obra de Benedetto Croce¹⁰, que a missão dos homens de cultura é:

[...] despertar o *homem* em todos os homens, com a consciência da sua dignidade e com a exigência da sua liberdade, para si e para os demais, igual e inseparavelmente. Formar uma humanidade verdadeiramente digna desse nome é, para Croce, a missão universal da cultura; nessa missão, cultura e liberdade se identificam e já não são mais que um único e mesmo ideal, uma única e mesma ação. (MONDOLFO, 1967, p. 50, grifo do autor)

O filósofo define educação como:

[...] um intercâmbio contínuo de ação recíproca entre a personalidade individual e o ambiente social: há interdependência, e não somente dependência unilateral, como o reconhecia Rousseau e voltaram a reconhecer Tolstoi e Bertrand Russell na educação do cidadão. (MONDOLFO, 1967, p. 56)

Mondolfo indica o conceito ativista do processo educativo – no qual o homem é sujeito operante ao mesmo tempo em que é objeto da operação – como denominador comum

¹⁰ Croce (1866-1952) foi um historiador, escritor, filósofo e político italiano. Seus escritos giram em torno de um largo espectro temático, sobretudo Estética e teoria/filosofia da História.

entre muitos pensadores ao longo da história, remontando sua origem à maiêutica de Sócrates, que considerava, em sua estratégia do diálogo, a atividade mental do discípulo, ao tentar responder às perguntas do mestre, como o elemento mais importante. A intervenção do mestre era a de promover e estimular esse raciocínio. Mondolfo identifica, nessa linha, desdobramentos em Plutarco, Plotino, nos pedagogos da Renascença, em Jean-Jacques Rousseau, no romantismo e idealismo alemães, passando por Karl Marx e Dewey.

Ressalta, todavia, que essa pedagogia não é o único caminho possível e defende a ideia de que tanto a pedagogia ativista de Dewey quanto a escola que preconiza uma ênfase na cultura são absolutamente necessárias para colocar em prática a educação integral do homem, já que o trabalho é meio para elevar o homem espiritualmente, na medida em que é “um instrumento e um fator de conhecimento, criador de cultura e do próprio poder intelectual da humanidade” (MONDOLFO, 1967, p. 31). Assim, a tarefa social da educação seria afirmar e propagar a unidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, ambos produtores de cultura.

Provavelmente em função do contexto em que viveu, na Itália, onde a presença da Igreja Católica é tão significativa, Mondolfo demonstra muito interesse pela questão da liberdade da escola, colocando em destaque o ensino confessional em confronto com o ensino laico.

Entre dogmatismo e liberdade não há conciliação possível; por isso, uma pedagogia que propugna o princípio da liberdade como fundamento da responsabilidade espiritual humana deve manter-se independente da exigência religiosa; deve respeitá-la nos que sentem na própria intimidade, não aceitando, porém, que se pretenda impô-la na intimidade. (MONDOLFO, 1967, p. 37)

O pensador alerta para o perigo que o professor sofre de encerrar-se em sua disciplina, fazendo dos programas uma prisão para si mesmo e para seus alunos, sem compreender que a vida é “algo muito mais complexo e grandioso que qualquer matéria de ensino escolar” (MONDOLFO, 1967, p. 104). Sugere que, para fazer frente a esse risco, é necessário garantir a educação filosófica para os futuros professores.

Ainda sobre a formação docente, manifesta-se em relação ao dualismo entre preparação profissional e preparação científica, discorrendo sobre a necessidade de se garantir o fortalecimento da orientação científica nas universidades, pois, apesar de suas diferenças, ela é fundamental para o preparo técnico profissional do professor (MONDOLFO, 1967, p. 108).

2.6 Korczak: a autogestão infantil

A criança tem o senso do dever, respeito à ordem e não foge às suas responsabilidades, contanto que tenhamos a sabedoria de nada impor pela violência e que não lhes exijamos nada que ultrapasse as suas forças. Pode encontrar em nós compreensão para suas dificuldades e indulgência para os erros eventuais.
(KORCZAK, 1983, p. 140)

Janusz Korczak é um dos pseudônimos de Henryk Goldszmit (1878-1942). De origem judaica, nasceu em Varsóvia, capital da Polônia, e foi assassinado em um campo de concentração de Treblinka, juntamente com 200 crianças do orfanato que dirigia, em Varsóvia. Médico, pediatra, educador, escritor, autor infantil, foi também oficial do exército polaco, tendo participado de vários conflitos, inclusive da Primeira Guerra Mundial.

Sua obra *Como amar uma criança* baseia-se na experiência adquirida como pediatra e como responsável por um internato, convivendo 24 horas com dezenas de crianças e jovens. Foi escrita no *front* em 1915 e reeditada em 1929, com novos comentários do autor, reavaliando ou reiterando vários trechos escritos anteriormente.

O livro está organizado em quatro partes: “A criança na sua família”, “O internato”, “Colônia de férias” e “A Casa do Órfão”.

Na primeira parte, ele aborda as relações familiares, principalmente entre mães e filhos, tecendo recomendações em relação a atitudes e comportamentos maternos e discorrendo sobre características físicas e emocionais das crianças. Na segunda parte, descreve as formas de organização do orfanato Dom Sierot, que fundou e dirigiu, relatando várias situações que evidenciam as estratégias adotadas para a auto-organização das crianças. Na terceira parte, relata sua experiência em uma colônia de férias. E na quarta e última parte, descreve procedimentos e rotinas da organização da Casa do Órfão.

Partindo da convicção de que a criança é um ser humano que tem direitos, Korczak propõe formas de autogestão infantil para favorecer o processo de desenvolvimento de sua personalidade.

[...] penso que o primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate concernente à apreciação da sua conduta e também na punição. Quando o respeito e a confiança que lhe devemos forem uma realidade, quando ela própria se tornar confiante, grande número de enigmas e de erros desaparecerão. (KORCZAK, 1983, p. 67)

Korczak aborda aspectos da personalidade e sentimentos das crianças que precisam ser levados em conta pelos educadores e entendidos em toda sua complexidade: a inexperiência e o egocentrismo dela decorrente, a imitação do adulto, a perspicácia, o tédio, as mentiras.

Às mães de sua época, aconselha – entre outros assuntos – em relação ao medo exagerado de que a criança morra ou se machuque, ao excesso de zelo; ou, ao contrário, aos riscos de deixar a criança fazer tudo o que quer. Conceituando o meio educativo como “o espírito que predomina na família e ao qual todos os seus membros são levados a obediência” (KORCZAK, 1983, p. 86), classifica-os em: meio educativo dogmático (tradição, autoridade, subordinação, disciplina); meio educativo ideológico (dinamismo, impulso vital entusiasta, tolerância, respeito pelo pensamento humano, aceitação de erros, dúvidas e negativas), meio educativo de serena alegria de viver (serenidade, despreocupação, afeição, doçura, lucidez), meio educativo de falsas aparências (tenacidade ditada por um cálculo frio, forma substitui a substância, propaganda, lucro, avidez, inveja). Mas adverte sobre a “lei da antítese”, que “se apoia sobre uma força capaz de se opor às sugestões educativas quaisquer que sejam os métodos utilizados por estas” (KORCZAK, 1983, p. 89). Ou seja, o meio familiar influencia enormemente a criança, mas existem possibilidades de escapar às suas determinações.

Aos professores atuais, os conselhos dados por Korczak às mães de cem anos atrás devem soar bem pertinentes, pois as queixas em relação a crianças sem limites, a quem tudo é permitido, são recorrentes, assim como é atual a análise encetada a propósito das dificuldades do cotidiano docente: falta de tempo para estudar, perplexidade e indignação com os comportamentos contraditórios dos alunos, cansaço.

Suas sugestões soam pertinentes também para os educadores de todos os tempos: ter boa vontade; conhecer o meio social de seus alunos; aprender a se conhecer antes de buscar conhecer as crianças; aceitar seus próprios erros, pois só aquele que nada faz nunca se engana; ser “você mesmo”; observar atentamente as crianças; observá-las, mas não lhes pedir nada; nunca pensar no que *deveria* ser, mas no que *pode* ser. Para Korczak (1983), a principal obrigação do educador é a vigilância. Mas observar e vigiar para compreender, não para punir.

Korczak sugere, ainda, que não rejeitemos e não nos zanguemos com as crianças por suas fraquezas e dificuldades. Na maior parte das vezes, elas simplesmente não conseguem ser diferentes.

O educador chama a atenção para a necessidade de se graduarem as proibições e se garantir que as exceções sejam acordadas e aceitas por todos. Ressalta que debater as regras com as crianças é importante, pois “levanta o moral do grupo, reforça o senso de solidariedade do dever social” (KORCZAK, 1983, p. 89).

Korczak pronuncia-se a respeito de nosso objeto de estudo, “o bom professor”:

Somente a quantidade das injustiças cometidas e das aberrações pedagógicas permite estabelecer uma diferenciação entre o bom e o mau educador. [...] Há certos erros que o bom educador só comete uma vez; ele os reconhece logo por suas consequências perniciosas e os memoriza para neles não recair. [...] Quanto ao mau educador, esse joga sobre as crianças a responsabilidade de seus erros. [...] O bom educador compreende que, para as crianças, *a obediência só é boa* na medida em que as habitua a se dobrar às circunstâncias, a ceder, a calcular; *quando as preparar para os compromissos futuros*, os da idade adulta. [...] O mau educador proíbe as crianças de fazer barulho ou sujar a roupa [...] Para ele a interdição faz parte da ordem natural das coisas. [...] O bom educador confia nas crianças [...]. (KORCZAK, 1983, p. 190, grifos nossos)

Ao relatar o funcionamento da Casa do Órfão, na quarta parte da obra, Korczak enumera as estratégias usadas na organização do cotidiano escolar que privilegia a autogestão das crianças: o quadro de comunicados e avisos, afixado em lugar bem visível; a caixa de cartas que, segundo o autor, facilitava a comunicação oral, economizando tempo e possibilitando aos mais tímidos um canal de expressão; a estante, que seria uma espécie de canto-biblioteca; a vitrine de objetos achados; a loja, para distribuição, gratuita ou não, de itens necessários à vida escolar; a vassoura-escova, que era a escala de trabalho doméstico da qual todos tinham de participar, trabalho que deveria ser tão valorizado quanto o intelectual; o comitê de tutela, que eram confidências escritas pelas crianças aos seus tutores, que as respondiam, também por escrito; as reuniões-debate, nas quais eram discutidos assuntos variados; o jornal, “cuja leitura é feita em voz alta, é o elemento de ligação entre uma semana e outra, como os elos de uma mesma corrente, que estreita os liames de solidariedade entre as crianças, os funcionários e os empregados” (KORCZAK, 1983, p. 307); e o tribunal de arbitragem, composto pelas próprias crianças e tendo um conselho jurídico e um secretário. Todos podiam ser citados para comparecer perante o tribunal: adultos e crianças, inclusive o diretor. Os juízes eram sorteados semanalmente. As queixas eram escritas em um quadro bem visível e os assuntos, os mais variados: manutenção da ordem, pontualidade, respeito pela pessoa humana, respeito pela propriedade, proteção à saúde... Quando não se conhecia a identidade do autor do delito, o julgamento era feito em nome de “X” e o veredito afixado no quadro do tribunal. O código do tribunal de arbitragem possuía mil artigos, sendo que os primeiros 99 eram de absolvição ou improcedência.¹¹

¹¹ Há alguns anos, tive a oportunidade de acompanhar uma experiência com espírito semelhante, na Escola Estadual “Professora Julieta Caldas Ferraz”, que fazia parte do meu setor de supervisão de ensino. O Grupo Estudantil Contra a Discriminação (Gecadis), formado por cerca de 20 alunos, sob a orientação de duas professoras, resolvia entre si os conflitos mais variados que surgiam na escola. Cada criança que se sentia discriminada, ofendida, agredida ou prejudicada apresentava sua queixa ao Gecadis, que promovia

Para Korczak (1983, p. 307), esses tribunais se constituíam no “primeiro passo para a emancipação da criança, a elaboração e proclamação de uma Declaração dos Direitos da Criança. Ela tem o direito de exigir que seus problemas sejam tratados com imparcialidade e seriedade”.

2.7 Makarenko: a importância do coletivo e do trabalho

Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) nasceu em uma província da Ucrânia e morreu em Moscou. Filho de pai ferroviário, lecionou ainda jovem em escolas populares. Depois de concluir seus estudos no Instituto Pedagógico de Poltava, administrou escolas em Kriúkov e Potalva. A partir de 1920, dirigiu por 16 anos a Colônia Gorki e a Comuna Dzerjinski, instituições educacionais “correcionais” na União Soviética pós-revolucionária para crianças e adolescentes abandonados.

Podem ser consideradas palavras de ordem de sua pedagogia: confiança, exigência rigorosa, coletivo, responsabilidade, disciplina, otimismo e a combinação contínua de trabalho produtivo e instrução escolar. Citamos a seguir alguns trechos que mostram isso.

O educador plantonista de trabalho participava simplesmente de qualquer serviço, geralmente no lugar onde trabalhava maior número de colonistas e onde havia mais novatos. A sua participação no trabalho era uma participação real, de outra forma seria impossível, nas nossas condições. Os educadores trabalhavam nas oficinas, no preparo da lenha, no campo, na horta, nas reformas. [...] À noite, nos dormitórios, nós muitas vezes organizávamos sessões de leitura. Desde o primeiro dia, formou-se uma biblioteca, para a qual eu comprava e arranjava livros em casas particulares. Ao fim do inverno, já tínhamos quase todos os clássicos e muita literatura especializada, política e agrícola. Conseguimos em depósitos abandonados do Departamento de Educação Pública muitos livros populares sobre diversas áreas de conhecimento. Muitos colonistas gostavam de ler livros, mas nem todos eram capazes de assimilar o conteúdo. Por isso é que organizávamos leituras comuns em voz alta, das quais costumavam participar todos. (MAKARENKO, 2005, p. 85)

Na obra *Poema pedagógico*, o educador ucraniano faz um relato literário do cotidiano das duas colônias nas quais trabalhou, das relações entre o pessoal docente e os “colonistas”, como eram chamados os jovens que ali viviam, trabalhavam e estudavam e das situações vividas por todos. Vai apresentando cada jovem e cada educador, suas características físicas e psicológicas e o papel que desempenharam na construção do coletivo, evidenciando sua acurada atenção.

o diálogo com o agressor, mediando a conversa. A diferença em relação ao Tribunal de Arbitragem é que eles não “julgavam” e sim, “mediavam”. Um avanço, do meu ponto de vista. Matéria sobre o assunto disponível em: <<http://www.otaboanense.com.br/noticia/2206/iniciativa-da-escola-julieta-caldas-ferraz-%C3%A9-exemplo-para-o-pa%C3%ADs/paginainicial>>.

Nossos jovens representavam em média uma combinação de traços de caráter muito pronunciados com uma condição cultural muito limitada. Eram justamente esses que as autoridades procuravam mandar para a nossa colônia, especialmente designada para os dificilmente reeducáveis. A imensa maioria deles era de semianalfabetos e analfabetos totais, quase todos estavam acostumados à sujeira e aos piolhos e, para com os outros seres humanos, criara-se neles uma permanente postura defensivo-agressiva de ameaçador heroísmo primitivo. (MAKARENKO, 2005, p. 64)

Dificuldades de toda ordem – faltavam alimentos, roupas, calçados, instalações físicas, pessoal docente e sobravam conflitos, facadas, furtos, alcoolismo, jogo, trapanças – são relatadas em tom otimista, exarando alegria e bom humor. Tom, aliás, muitas vezes dado pelas falas dos jovens infratores e que vai permeando a maior parte dos diálogos. Saber reconhecer, valorizar e garantir espaço para a manifestação da alegria inerente às crianças e jovens, mesmo em contexto tão penoso, é uma das grandes lições do mestre Makarenko.

Ao longo da obra, o autor ressalta os avanços e retrocessos do processo de construção do coletivo entre esses educandos extremamente carentes, abandonados e que, portanto, estavam acostumados a sobreviver contando apenas consigo próprios.

O quadro geral era deprimente, mas, não obstante, os embriões do coletivo, semeados no decorrer do primeiro inverno, brotavam silenciosamente na nossa sociedade, e era preciso salvar esses embriões a qualquer custo, não se podia permitir que os novos contingentes sufocassem esses brotos preciosos. Considero meu mérito principal o fato de que já naquela época eu percebi essa importante circunstância e a avaliei devidamente. A defesa daqueles brotos resultou depois num labor tão incrivelmente penoso, num processo tão interminavelmente prolongado e fatigante que, se eu o soubesse antes, decerto me assustaria e desistiria da luta. (MAKARENKO, 2005, p. 64)

Por mais de uma vez, Makarenko sublinha a importância de estar-se atento às circunstâncias do processo pedagógico, que se apresentam constantemente de forma intempestiva, para avaliá-las e tomar decisões rápidas sem perder de vista a finalidade da educação e os princípios a ela subjacentes. No seu caso, a finalidade da educação seria a construção do “homem novo” para a sociedade soviética pós-revolucionária, preparando-o para assumir seu papel no coletivo dos trabalhadores. E esse papel demandaria assumir responsabilidades, para ele “um importantíssimo atributo humano” (MAKARENKO, 2005, p. 562).

Em relação ao trabalho, peça fundante de sua arquitetura pedagógica, o autor se pronuncia de forma bem pragmática:

Se encararmos o trabalho sobriamente, é indispensável reconhecer que existem muitos trabalhos pesados, desagradáveis, desinteressantes, muitos trabalhos que exigem grande paciência, o hábito de vencer penosas sensações dolorosas no organismo. Uma grande quantidade de tarefas só é possível porque o ser humano aprendeu a sofrer e a suportar. (MAKARENKO, 2005, p. 557)

Contrariando muitos cânones pedagógicos de sua época, posiciona-se a favor do que ele chama de “técnicas pedagógicas”: “[...] a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo. E isto é um problema de técnica pedagógica. Uma técnica só pode ser extraída da experiência” (MAKARENKO, 2005, p. 560).

2.8 Pistrak e a pedagogia da transformação social

Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) foi um educador russo socialista. Em sua obra *Fundamentos da escola do trabalho*, escrita em 1924 – a única deste autor que chegou até nós e foi editada em português –, faz a defesa de uma pedagogia vinculada ao movimento mais amplo de transformação social na Rússia pós-revolucionária. Segundo o próprio Pistrak, trata-se do resultado de seu trabalho prático na comunidade escolar chamada Escola Lepechinsk. Se descontarmos as considerações entusiasmadas e datadas relativas ao seu contexto histórico, Pistrak nos traz algumas importantes contribuições que extrapolam esse contexto.

Sua pedagogia é focada em três aspectos fundantes: a relação da escola com o trabalho, a auto-organização dos estudantes e o currículo baseado em um sistema de complexos temáticos.

No que se refere à formação dos professores e à relação entre teoria e prática, o autor relata fenômeno muito semelhante ao que ocorre ainda hoje no Brasil, quase um século depois: os docentes demonstram entusiasmo pelas questões relativas à prática, “mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos” (PISTRAK, 2003, p. 21).

Do seu ponto de vista, essa indiferença é resultado da separação que os docentes creditam à criação das teorias pedagógicas e psicológicas, sem nenhuma vinculação aparente com a prática cotidiana de sala de aula. Todavia, o objetivo fundamental da formação do professor, inicial e continuada, “[...] não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; [...]” (PISTRAK, 2003, p. 25).

Pistrak adota a concepção de Vladimir I. Lenin, que postula – ao contrário das sociedades burguesas, que a camuflam – o explicitamento da relação de interdependência entre a vida, a política e a escola, “reconhecendo, abertamente, apesar das antigas mentiras, que a educação não poderia ser independente da política” (LENIN apud PISTRAK, 2003, p. 23). Defende, assim, que cada educador se torne um militante social ativo (PISTRAK, 2003, p. 26).

O autor é enfático ao escrever sobre a estreita relação que é preciso haver entre a escola e a “realidade atual”. No âmbito deste trabalho, importa destacar a relevância da relação entre escola e realidade, independentemente da definição dada por Pistrak à “realidade atual” em seu texto.

Igualmente, ele confere muita importância à auto-organização dos alunos, para cuja liberdade e iniciativa é necessário garantir espaço, no sentido de possibilitar que assumam obrigações e responsabilidades e de garantir oportunidades de trabalhar coletivamente para aprender a “dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso” (PISTRAK, 2003, p. 41).

O segundo princípio dessa autonomia refere-se ao papel a ser desempenhado pelo professor:

[...] a autonomia será verdadeiramente realizada pelas próprias forças das crianças; o professor se tornará apenas o amigo, o companheiro mais velho, o colaborador mais experiente e mais instruído. Involuntariamente pela força das coisas, o professor assumirá o lugar que consideramos o melhor para ele na organização autônoma. (PISTRAK, 2003, p. 219)

Em relação ao trabalho na escola, Pistrak entende que os tipos de trabalho devem variar de acordo com a idade das crianças e suas condições físicas para desenvolvê-lo, obedecendo ao princípio de utilidade social. Assim, sugere que se inicie com trabalhos domésticos leves (higiene pessoal e coletiva, por exemplo). A segunda forma seriam os trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais, como a limpeza e conservação de jardins e parques, o plantio de árvores, a conservação de belezas naturais etc. (PISTRAK, 2003, p. 56). A terceira sugestão de trabalho são as oficinas, que também devem ser adequadas a cada faixa etária.

Ao se referir à quarta forma, o trabalho agrícola, Pistrak pontua: “O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito *com a ajuda da escola e através dela*” (PISTRAK, 2003, p. 70, grifos do autor).

Pistrak conclui suas considerações a respeito desse tema, afirmando: “A participação da escola no trabalho da fábrica é o problema cardeal da educação da juventude contemporânea” (PISTRAK, 2003, p. 75). Defende a ideia de que o estudo de tudo deve ser contextualizado a partir dos diferentes aspectos da produção na fábrica e que “o trabalho principal da escola é *tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica*” (PISTRAK, 2003, p. 79, grifos do autor).

A organização do ensino deve ser feita segundo o sistema de complexos, que estuda as relações dinâmicas entre os fenômenos. Os temas escolhidos para estudo devem ter relevância social, estar relacionados entre si e ter um objetivo comum que se busca atingir. Tomado como um fim em si mesmo, o sistema do complexo é inútil: é fundamental que os alunos entendam a organização das disciplinas de acordo com o sistema do complexo para que este tenha valor e sentido (PISTRAK, 2003, p. 175).

Ainda de acordo com esse autor, tal tipo de organização é mais fácil para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, que ministram todas as disciplinas, ficando bem mais difícil de ser aplicada nas séries finais pelos professores especialistas, no que diz respeito a conciliar a prática do curso dado de forma independente em cada disciplina, como sempre foi feito, ao sistema do complexo (PISTRAK, 2003, p. 134-140). O êxito desse sistema depende da solidariedade de trabalho entre todos os professores e à subordinação dos objetivos específicos de cada disciplina aos objetivos gerais do ensino.

Pistrak avalia que talvez a causa essencial que entrava as inovações na educação seja a situação material do professor, acrescida de uma inércia geral que os impede de sair dos caminhos conhecidos (PISTRAK, 2003, p. 157).

2.9 Freinet: escola pela vida, para a vida, pelo trabalho

– O senhor deve ter notado que lhe falei menos de ensinar do que deixar viver, de organizar o trabalho, de não atrapalhar a vida que sobe e se irradia, de fortalecer esse impulso, dar-lhe um alimento, meios de realização e de exaltação.
(FREINET, 1998, p. 395)

Célestin Freinet (1896-1966), educador francês, nasceu em Gars, Alpes-Maritimes. Já exercia o magistério em Saint-Cézaire quando foi recrutado para servir como soldado na Primeira Guerra Mundial, em 1915, tendo sido ferido no pulmão direito em 1917. Retomou suas atividades docentes em 1920 e em 1923 publicou os primeiros relatos sobre suas experiências pedagógicas – a produção de textos livres e o uso da impressora. Ao longo de sua trajetória profissional, agregou ao cotidiano do ensino-aprendizagem a correspondência interescolar, as aulas-passeio, a utilização de câmaras e projetores, o sistema de cooperativa escolar com gestão dos alunos, a liga de pais, a valorização da arte infantil e das oficinas de trabalho. Em 1940 sofreu perseguição política, acusado de ser comunista, ficando preso por 20 meses e permanecendo depois em prisão domiciliar. Nesse período elaborou suas duas

principais obras: *A educação do trabalho* e *Ensaio de psicologia sensível*. Sua pedagogia ganhou adeptos, primeiramente na França e, em seguida, internacionalmente e vários grupos de educadores a adotaram em inúmeros países. A Cooperativa de Ensino Laico (CEL), criada por Freinet em 1928, chegou a ter 30 mil associados em 1961, reunindo grupos de numerosos países na Federação Internacional dos Movimentos para a Escola Moderna (Fimem).

O pensamento pedagógico de Freinet apresenta uma insuspeitada atualidade. A análise que faz da sociedade de sua época – acumulação insensata de capital nas mãos de poucos, consumismo desenfreado, superficialidade, excesso de técnica em detrimento de formação baseada em valores humanos –, da escola – totalmente descolada da realidade do alunado e alheia às suas necessidades – e do papel do trabalho e do jogo na constituição de nossa identidade é muito esclarecedora e ilumina muitos aspectos do cotidiano escolar dos dias de hoje.

Muito antes da existência de *smartphones* e *videogames*, ele visualizou: “Sobretudo na cidade, o adolescente e o adulto logo já não terão um único momento para ficar a sós com seu entendimento e sua consciência; já não terão tempo de refletir; deverão apenas registrar, apenas ver e escutar...” (FREINET, 1998, p. 131).

Em sua obra *A educação do trabalho*, Freinet discorre sobre a distância da escola em relação à vida e a importância de reaproximá-las. Por meio do diálogo entre um casal de professores e um camponês, o autor destaca a necessidade de a escola recuperar as nascentes límpidas e frescas da sabedoria popular para, a partir delas, avançar rumo à ciência, à cultura e ao humanismo. Citamos um trecho da introdução do livro, esclarecedor por enfatizar aspectos importantes da pedagogia freinetiana: sua finalidade – por uma melhor humanidade – e valores, como humildade e simplicidade, mesmo reconhecendo a complexidade dos problemas essenciais.

Tive a pretensão e a audácia de voltar de novo à escola dos sábios de minha aldeia, de ouvi-los falar, de impregnar-me de seu ritmo, de seu senso de vida, de seus ensinamentos para tentar descobrir, ou precisar, ou prolongar, para além do impasse onde nos abandonou a cultura, os fundamentos originais de uma concepção filosófica e pedagógica melhor. E quis fazer a tentativa de tomar essas ciências pela base para ver se por acaso, com a ajuda de balizas mais metódicas, ser-nos-ia possível atingir um ponto mais alto e mais seguro no conhecimento do homem e da criança, na exploração, com finalidades educativas, de sua constituição e de suas tendências, se também não seria possível trazer a lume, dentro da complexidade dos problemas essenciais, os caminhos de simplicidade e clareza aos quais poderiam dirigir-se, com a mesma calma certeza, todos aqueles que labutam humildemente por uma melhor humanidade. (FREINET, 1998, p. 7)

Sob o impacto das duas grandes guerras mundiais, Freinet faz uma crítica da relação entre ciência e progresso, enfatizando que “o progresso técnico não é necessariamente um progresso humano” (FREINET, 1998, p. 101). Define a instrução como caricatura da ciência, destacando que nem sempre a instrução torna o homem melhor, e propõe uma

retomada da simplicidade do humanismo ancestral e das grandes e definitivas virtudes humanas. Denuncia a escola como uma das responsáveis pela superficialização da natureza humana, na medida em que,

Sob a onda continuamente crescente dos conhecimentos, o homem naufraga porque tudo ao seu redor o arranca de si mesmo e contribui para separá-lo de seus pensamentos íntimos. Como se o centro do mundo se tornasse os conhecimentos e as realizações que ele suscita. Quanto a olhar para si mesmo, a refletir sobre a natureza e o dever de seus atos, a fazer o pensamento pessoal influir sobre os destinos de que participa, quanto a dirigir a própria vida, o empenho é cada vez menor. (FREINET, 1998, p. 123)

Há mais de meio século Freinet já destacava o excesso de consumo desumanizador, ressaltando também os benefícios da alimentação natural e a importância de tratar da saúde e de aprender, na escola, as relações de causa e efeito entre as coisas todas, para fortalecer a memória, que não deve ser sobrecarregada com informações esvaziadas de sentido. Sublinha a importância de substituir o adestramento pelo estímulo.

Freinet afirma que a leitura e a escrita estiveram sempre a serviço dos poderosos e que a Igreja teve papel significativo em relação ao caráter de sofrimento, provação e tédio atribuído à escola. Propõe reverter esse quadro, já que, para ele, não precisa ser necessariamente assim; ao contrário, aprender é uma função natural que pode ser bem prazerosa.

O educador organiza a obra em destaque a partir do conceito-chave do trabalho – para ele, definidor da nossa humanidade – e da relação entre trabalho e jogo, ressaltando que “o melhor animador de vida já na mais tenra idade, o melhor fermento para a satisfação sadia e dinâmica no âmbito da família e da comunidade não é o jogo, mas o *trabalho!*” (FREINET, 1998, p. 172, grifo do autor). Distingue três tipos de jogo: o trabalho-jogo, o jogo-trabalho e o jogo-haxixe.

Com base nas três necessidades humanas que considera vitais – a necessidade universal de preservar a vida, a de torná-la o mais potente possível e a de transmiti-la para continuá-la –, Freinet explicita as relações dessas necessidades com o jogo, analisando o papel e o tipo de jogo que crianças de todas as culturas, em todos os tempos, jogam e quais são aqueles mais adequados para serem adotados pela escola.

Para o autor, o primeiro tipo é “uma atividade ideal que denominaremos trabalho-jogo, para deixar bem claro que é os dois ao mesmo tempo, que atende as múltiplas exigências que nos fazem comumente suportar um e procurar o outro” (FREINET, 1998, p. 204). O *trabalho-jogo* são os afazeres ligados àquelas necessidades vitais que envolvem, muitas vezes, o manuseio de elementos básicos – água, fogo, areia – e que trazem satisfação em si mesmos.

Elas são a satisfação normal de nossas necessidades naturais mais fortes: inteligência, união profunda com a natureza, adaptação às possibilidades físicas ou mentais, sentimento de potência, de criação e de dominação, eficácia técnica imediatamente sensível, utilidade familiar e social manifesta, grande amplitude de sensações, inclusive, dor, fadiga e sofrimentos. Não se trata aqui de uma alegria vulgar, de um prazer superficial, mas de um processo funcional: a satisfação dessas necessidades propicia por si só o mais salutar dos prazeres, um bem-estar, um sentimento de plenitude, da mesma maneira que a satisfação normal das nossas outras necessidades funcionais. E esta satisfação basta a si mesma. É por isso que essas atividades são simultaneamente jogos, dos quais têm as características gerais, e destronam e substituem o jogo. (FREINET, 1998, p. 203-204)

Na impossibilidade de utilização do trabalho-jogo, a criança lança mão do *jogo-trabalho*.

Esse jogo-trabalho satisfaz às necessidades primordiais dos indivíduos; libera e canaliza a energia fisiológica e o potencial psíquico que buscam naturalmente uma aplicação; ele tem uma meta subconsciente: assegurar a vida mais completa possível, defender e perpetuar essa vida; enfim oferece uma extraordinária amplitude de sensações. De fato, sua característica não é de modo algum a alegria, mas o esforço e o trabalho que são acompanhados de fadiga, receios, medo, surpresas, descobertas e de uma preciosa experiência. Por sua própria origem, permanece quase sempre coletivo; traduz sobretudo a exacerbação congênita da necessidade de potência de que falamos. (FREINET, 1998, p. 213)

Fica patente a defesa de estratégias didáticas que privilegiem a satisfação do aluno por realizá-las, aprendendo com elas, e não em troca de notas, pontos, menções, conceitos e outros que tais.

Finalmente, refere-se ao *jogo-haxixe*, que considera como “[...] parente próximo de outras formas de haxixe, tais como, em certas condições, o álcool, o fumo, o livro, o cinema e o rádio” (FREINET, 1998, p. 275), que nos possibilitam fugir artificialmente da realidade para reencontrar algum prazer na vida cotidiana. Se não somos capazes de enxergar esses prazeres na vida que levamos, ou na escola, apelamos para o “haxixe”, em suas variadas formas.

A enorme penetração dos *games* entre os jovens e a consequente defesa da “gameificação” dos procedimentos escolares poderiam ser um sintoma dessa fuga da realidade? Ou, ao contrário, uma evidência de que esses *games* exploram as situações que atendem àquelas necessidades vitais ligadas à preservação, potencialização e continuação da vida? Ou as duas alternativas estão presentes em nossa realidade? Isso vai depender dos objetivos de quem os adota e dos valores subjacentes a esses objetivos. E isso se aplica também ao tipo de livro, ao uso da mídia e das redes sociais. Assim sendo, é importante nessa definição a orientação política do sistema educacional, da escola e do educador. Ao optarmos por uma educação que esteja em consonância com a realidade de nossos alunos e elegermos o

trabalho como fio condutor da ação educativa, seria desejável levar em consideração os princípios democráticos, o respeito à diversidade e a humanização das relações.

2.10 Bruner e a revolução cognitiva: muito além da memorização

Partimos da hipótese de que qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento.
(BRUNER, 1976, p. 31)

Jerome Seymour Bruner (1915-2016) foi um proeminente psicólogo estadunidense que desenvolveu estudos sobre o funcionamento da mente, com importantes consequências para a Educação. Trabalhou até os 100 anos de idade como professor da Escola de Direito da New York University.

Bruner elaborou um relatório a partir dos trabalhos desenvolvidos em 1959 na Conferência de Woods Hole, Massachusetts, Estados Unidos, por 35 cientistas, estudiosos e educadores. O encontro durou dez dias e tinha como finalidade discutir como melhorar o ensino de ciências nos Estados Unidos. Apesar desse objetivo específico, Bruner (1976, p. 9) enfatiza:

É essencial que se dediquem redobrados esforços relativos a estudos sociais, humanidades e línguas. O senso de tragédia e de triunfo, que se pode transmitir pelo estudo da história e da literatura é, certamente, tão importante para o homem moderno quanto o senso da estrutura da matéria, conseguido pelo estudo da física.

Esse relatório foi publicado em 1960 e traz os temas, conjecturas e conclusões mais importantes do encontro, do ponto de vista de Bruner. No Brasil, foi publicado com o título *O processo da educação* e é impressionante a pertinência e atualidade de suas considerações.

Partindo da constatação de que na primeira metade do século XX, com o desenvolvimento da pós-graduação nas universidades estadunidenses, cientistas e estudiosos foram-se desligando da escola básica e dos cursos de graduação e voltando sua atenção apenas para os estudos avançados e para as pesquisas, o relatório aponta para a necessidade de reverter aquele quadro e “envolver de novo muitos dos mais eminentes cientistas da América no planejamento de programas escolares em seu campo, na preparação de compêndios e demonstrações de laboratório, na feitura de filmes e programas de televisão” (BRUNER, 1976, p. 3).

Os trabalhos da conferência foram desenvolvidos a partir de quatro temas, em nosso ponto de vista extremamente significativos para a atuação do professor ao ensinar: 1) o papel da estrutura de determinada disciplina na aprendizagem e sua centralidade no ensino; 2) o

estar em condições de aprender; 3) a natureza da intuição e sua importância no desenvolvimento da ciência; e 4) como estimular o desejo de aprender.

Em relação ao primeiro tema, a importância da estrutura de cada disciplina para um ensino que não esteja restrito ao “aqui e agora”, Bruner (1976, p. 15-16, grifo nosso) assinala:

Aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar, mas também permitir-nos, posteriormente, ir além de maneira mais fácil. Há dois modos pelos quais a aprendizagem é útil para o futuro. Um, pela possibilidade de sua aplicação específica a tarefas bastante semelhantes às que, originalmente, aprendemos a executar. Os psicólogos se referem a esse fenômeno como transferência específica de treinamento; talvez devesse ser chamado de extensão de hábitos ou associações. De modo geral, sua utilidade parece limitar-se ao que costumamos mencionar como habilidades. [...]. Um segundo modo, pelo qual a aprendizagem anterior torna mais eficiente o desempenho posterior, é através daquilo que, adequadamente, se chama de transferência não específica ou, mais precisamente, transferência de princípios e atitudes. *Consiste, essencialmente, em aprender, de início, não uma habilidade, mas uma ideia geral, que pode depois servir de base para reconhecer problemas subsequentes como casos especiais da ideia adquirida.* Esse tipo de transferência está no âmago do processo educativo – a contínua ampliação e aprofundamento do saber em termos de ideias básicas e gerais.

Para elaborar a revisão dos currículos com ênfase nas ideias fundamentais de cada campo de estudo, Bruner (1976) defende a posição de que “as melhores cabeças” de cientistas e educadores sejam mobilizadas. Além disso, elucida que não é suficiente que o professor forneça os meios para o aluno captar os princípios gerais de cada disciplina. É necessário também ajudá-lo a desenvolver uma atitude de investigação em relação à aprendizagem, de forma a buscar as soluções e tentar resolver os problemas por conta própria (BRUNER, 1976).

O relatório enfatiza a importância de, ao apresentar a estrutura fundamental de uma disciplina, preservar algumas sequências excitantes que conduzam o aluno a descobrir por si mesmo e para que ele tenha, no prazer da descoberta, sua melhor recompensa no processo de aprendizagem (BRUNER, 1976). São apresentados pelo menos quatro argumentos para defender o ensino da estrutura fundamental da matéria de estudo: 1) entender os fundamentos torna a matéria mais compreensível; 2) a memória humana esquece rapidamente de detalhes que não façam parte de um todo estruturado; 3) a adequada compreensão de princípios e ideias fundamentais facilita a transferência de aprendizagem para outras situações; e 4) é uma forma de diminuir a distância entre o conhecimento elementar e o avançado.

Outras sugestões que constam do relatório: desenvolver a atenção do aluno para que perceba como as coisas se ligam entre si e qual a função de cada uma, além de enfatizar que “fazer alguma coisa ajuda a compreendê-lo” (BRUNER, 1976, p. 26).

Em relação ao segundo tema – estar em condições de aprender –, retomando de outra maneira o princípio de Comenius em sua *Didática magna*, Bruner declara: “Partimos da hipótese de que qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento” (BRUNER, 1976, p. 31). Para consubstanciar essa hipótese, desenvolve três ideias gerais, a saber: o processo de desenvolvimento intelectual da criança, o ato de aprender e a noção do “currículo em espiral, que, dos níveis mais altos, volta atrás sobre si mesmo, retomando e ampliando cada tema de estudo” (BRUNER, 1976, p. 12).

Segundo o relatório, é fundamental conhecer os estudos relativos aos estágios de desenvolvimento intelectual do aprendiz, referindo-se à obra de Piaget, entre outros; e, ainda, que “o mais importante no ensino de conceitos básicos é ajudar a criança progressivamente a passar do pensamento concreto à utilização de modos de pensamento conceitualmente mais adequados” (BRUNER, 1976, p. 36). Para o autor, o grande trabalho dos professores é achar perguntas que não sejam nem muito fáceis nem muito difíceis, para levar o aluno à compreensão mais profunda dos princípios científicos.

Ao discorrer sobre o ato de aprender, Bruner (1976) refere-se a três processos praticamente simultâneos: adquirir nova informação, transformá-la para adaptá-la a novas tarefas e avaliar criticamente se o modo como se usa a informação está adequado.

Relacionando o *modus operandi* do desenvolvimento intelectual da criança à organização do currículo em espiral e à consequente ação docente, Bruner (1976, p. 48) pontua:

Se respeitarmos os modos de pensar da criança em crescimento, se formos suficientemente corteses para traduzir o material para as *suas* formas lógicas, e suficientemente capazes de desafiá-la a tentar progredir, então será possível introduzi-la precocemente às ideias e estilos que, na vida posterior, fazem um homem educado.

Esse autor enfatiza a importância do terceiro tema – o pensamento intuitivo –, comparando-o ao pensamento analítico e sublinhando que eles são complementares. Enquanto para a análise é necessário seguir um passo a passo possível de ser explicitado, o pensar intuitivamente dá saltos, captando o sentido das coisas sem consciência de como chegou lá.

A intuição utiliza-se muitas vezes de processos heurísticos – aqueles que seguem um método não rigoroso de conseguir soluções para problemas, envolvendo regras como o uso da analogia, o recurso à simetria, o exame de condições-limite, a visualização da solução – e demanda autoconfiança e coragem para arriscar palpites.

De acordo com o autor, a escola desvaloriza a intuição e, em muitos casos, “o palpite é punido com rigor e, de certa forma, associado à preguiça” (BRUNER, 1976, p. 59). No entanto, o “caloroso louvor” dos cientistas aos seus colegas considerados intuitivos “constitui a maior evidência de que a intuição é um bem valioso e um bem que deveríamos empenhar-nos em fortalecer em nossos alunos. O mesmo se dá, com igual intensidade, em relação à intuição nas artes e nos estudos sociais” (BRUNER, 1976, p. 59). Apesar de muitas vezes o método intuitivo levar à resposta errada, é necessário que o professor seja sensível e esteja atento às “arremetidas interessantemente erradas” (BRUNER, 1976, p. 62) para não as descartar como erros estúpidos e ignorantes, desmotivando, assim, seus alunos mais promissores.

O quarto tema aborda um dos assuntos recorrentes ainda hoje, nas ocasiões em que professores se encontram – nos intervalos entre as aulas, nos horários de trabalho coletivo, nos conselhos de classe/ano/série, nas reuniões para planejamento, nos encontros pedagógicos –: a falta de motivação dos alunos para aprender.

Segundo Bruner, em estudos sobre a cultura da escola secundária estadunidense se dá mais valor à popularidade social do que ao desempenho acadêmico. Apesar de, em seguida, contrapor alguns dados que relativizam essas conclusões nos Estados Unidos dos anos 1950, podemos identificar semelhança com o que ocorre no Brasil atualmente. O mesmo acontece em relação à cultura estadunidense daquela época, “orientada para o entretenimento e de comunicação de massa, onde a passividade e o ‘espectadorismo’ representam perigos” (BRUNER, 1976, p. 68).

Temos aqui apontados dois fatores intervenientes na motivação discente: os alunos estão imersos em uma sociedade que não valoriza o desempenho acadêmico e que supervaloriza o entretenimento e a atitude passiva. Portanto, o interesse, por parte dos alunos, por assuntos intelectuais que demandam mobilização ativa do raciocínio e empenho para desfrutar do prazer de conhecer vai demandar dos professores esforço considerável no sentido de “aumentar o interesse inerente às matérias ensinadas, oferecer ao aluno um sentimento de descoberta, traduzir o que temos a dizer para as formas de pensar apropriadas às crianças, e assim por diante” (BRUNER, 1976, p. 69).

Ou seja: evitar motivações passivas e extrínsecas ao processo de aprender, valorizando as diferentes formas de expressão da aprendizagem, intrínsecas ao processo – como o prazer da descoberta, por exemplo –, sem ficar restrito a provas, notas e exames.

O relatório redigido por Bruner alerta sobre os perigos decorrentes da demasiada ênfase em progressos tecnológicos e na competitividade: a meritocracia e a dimensão

exagerada conferida aos resultados de exames. Relata resultados negativos que a preparação para exames competitivos, difíceis e sem mérito intelectual nenhum promoveram na Inglaterra, de acordo com o doutor em Física C. P. Snow, que chegou a afirmar que “o Tripos¹² matara completamente por um século a matemática séria na Inglaterra” (BRUNER, 1976, p. 73).

Para concluir, ao discorrer sobre recursos didáticos auxiliares, o relatório enfatiza que todo e qualquer recurso é apenas auxiliar do professor, já que ele é o ator principal do processo de ensino. Recursos audiovisuais, filmes excelentes, máquinas de ensinar, programas sequenciados, todos os recursos podem promover no alunado passividade, se não forem bem utilizados. Quem faz a diferença, direcionando os recursos para os objetivos da aprendizagem, é o professor.

Em relação ao papel do professor, Bruner (1976) destaca a necessidade do domínio do conhecimento que será ensinado, tendo em vista que o professor é um comunicador e também um modelo para seus alunos e, dificilmente, quem não conhece bem uma disciplina será capaz de transmitir entusiasmo ao ensiná-la. Assim, estudar é fundamental.

Quem não se recorda do impacto causado por um determinado professor – um entusiasta, um devoto de um ponto de vista, um disciplinador cujo ardor provinha da paixão por um assunto, uma mentalidade divertida, porém séria? Há muitas imagens dessas, e são preciosas. (BRUNER, 1976, p. 86)

Talvez pela qualidade das 35 “boas cabeças” reunidas, em Cape Code... Talvez pelas intuições geniais de Bruner... O fato é que ainda hoje, decorridos mais de 50 anos, permanecem cruciais para nós, educadores, as considerações feitas ao longo do relatório a propósito dos diversos temas – o caráter passivo e de espectadorismo da cultura estadunidense, a estrutura dos currículos em espiral, a relevância da motivação e da intuição na aprendizagem, o importante papel a ser desempenhado pelos professores e a função coadjuvante dos recursos auxiliares no processo de aprendizagem, a perniciosidade da meritocracia baseada em exames desprovidos de sentido.

É estarrecedor, portanto, que tenhamos no Brasil de hoje políticas públicas que ainda insistam em usar mecanismos meritocráticos a partir de resultados de exames, invistam mais em aquisição de equipamentos do que na formação e nas condições de trabalho dos

¹² Cambridge Mathematical Tripos, exame tradicional promovido ainda hoje pela Universidade de Cambridge, propõe aos candidatos exercícios difíceis de Matemática. A título de exemplo, um desses exames, realizado em 1854, tinha 211 questões e levou 44,5 horas para ser concluído. Para maiores informações, consultar: GASCOIGNE, John. Mathematics and meritocracy: the emergence of the Cambridge Mathematical Tripos. Disponível em: <<http://sss.sagepub.com/content/14/4/547>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

professores e que ignorem boa parte das considerações feitas há tanto tempo por aquelas “boas cabeças” de cientistas e educadores importantes.

2.11 Freire e a pedagogia da libertação: a educação como emancipação

*Não posso desgostar do que faço, sob pena de não
fazê-lo bem.*
(FREIRE, 2014, p. 66)

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, notabilizou-se por ter desenvolvido sua pedagogia como uma das estratégias possíveis de emancipação humana e política.

No livro *Pedagogia da autonomia*, sua última obra publicada em vida, em 1996, discorre sobre os saberes necessários ao ato de ensinar que favoreçam a autonomia do educando. É um texto que, de certa forma, retoma e sintetiza a visão freireana a respeito da função docente.

A partir da premissa da inconclusão do ser humano, Freire (2014) enfatiza a importância de dois aspectos que considera fundamentais ao professor: o preparo científico e a retidão ética. Em torno desses dois eixos, tece considerações sobre as exigências do ensinar. Para efeito deste estudo, seria possível agrupá-las de outra maneira, em duas categorias: pessoais e profissionais. Essas categorias não são fechadas em si mesmas, mas se interpenetram, já que, na pessoa do professor, os aspectos pessoais e profissionais são indissociáveis.

Todavia, essa categorização provisória objetiva evidenciar como, para Freire, a *pessoa* do professor é fundamental e a defesa que faz da ética universal do ser humano e de sua vocação ontológica para “ser mais” é central em sua pedagogia.

Dentre as exigências apresentadas por Freire que estamos chamando aqui de pessoais, poderíamos incluir: respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer tipo de discriminação, consciência do inacabamento do ser humano e dos condicionamentos a que estamos sujeitos, respeito à autonomia do ser do educando, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, bom-senso, humildade, tolerância, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Em relação às exigências profissionais, temos: rigorosidade metódica, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, apreensão da realidade, reconhecimento e assunção da identidade cultural, competência profissional, reconhecimento de que a educação é ideológica e luta em defesa dos direitos dos educadores.

Como podemos perceber, a ênfase recai sobre qualidades e atitudes dos professores, que, para o autor, são imprescindíveis ao ato de ensinar. E essas qualidades e atitudes indicam-nos o caminho da reflexão e da ação, da transformação da realidade: “Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2014, p. 35), nos ensina o mestre.

No que se refere ao pensar e ao fazer, pontua ainda: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2014, p. 24).

Indicam-nos também a importância da relação entre o professor e o aluno:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2014, p. 25)

E essa relação precisa ser permeada pela amorosidade, que, para ele, manifesta-se no saber ouvir, no respeito aos saberes do educando e no querer bem aos alunos.

Freire assevera que somos seres condicionados, mas não determinados: “Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável” (FREIRE, 2014, p. 20, grifos do autor). Esperança como “tempero indispensável à experiência histórica” reforça a ideia de que acreditar na inexorabilidade do futuro é a negação da história (FREIRE, 2014, p. 71).

Em relação à atuação profissional, observa que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24, grifos do autor). Ressalta também a importância de “estabelecer uma *intimidade* entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2014, p. 32, grifo do autor).

Merece destaque a abordagem de Freire (2014) acerca da criticidade, relacionando-a à curiosidade e à sua superação: de ingênua a epistemológica, crítica, insatisfeita, como forma de nos proteger de “*irracionalismos* decorrentes *do* ou produzidos por certo excesso de *racionalidade* de nosso tempo altamente tecnologizado” (FREIRE, 2014, p. 34, grifos do autor).

Freire (2014, p. 65) denuncia: “um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil” é levar o professor a “cruzar os braços” por acreditar que não há o que fazer. Condições indignas de trabalho resultam no “indiferentismo fatalisticamente cínico” (FREIRE, 2014, p. 65). Quando o docente não acredita mais que “mudar é difícil, mas é possível” – do ponto de vista freiriano, um saber fundamental – o resultado é nefasto. Assim, considera que a luta em defesa dos direitos dos educadores é parte integrante e importante da prática docente.

O educador enfatiza o papel altamente político que a formação permanente poderia desempenhar como estratégia para ampliar as possibilidades de leitura de mundo dos educadores, de reflexão sobre sua própria prática e de mudança da realidade, a partir dos saberes construídos cotidianamente e que vão se tornando sabedoria.

Evidenciando a estreita relação entre pessoal e profissional na atuação docente Freire (2014, p. 139, grifo do autor) conclui:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro a alegria necessária ao *quefazer* docente.

Assim, Paulo Freire inventaria os saberes docentes, explicitando os aspectos que considera fundamentais ao bom professor: aliar, entre outros, a competência técnica à sensibilidade, a atuação política à retidão ética, a ação à reflexão sobre ela, o rigor ao diálogo, a cultura à curiosidade epistemológica.

2.12 Considerações sobre os denominadores comuns entre os autores

A partir dos destaques realizados acima, é interessante observar a recorrência de algumas premissas, independentemente dos contextos históricos ou da orientação política e ideológica dos autores.

Inicialmente, *a defesa da escola ligada à vida* aparece com muita ênfase, tanto na educação para o trabalho exaltada por Pistrak, na União Soviética do início do século XX, como para o estadunidense Dewey no mesmo período, e ainda por Freinet, na França. Mas já

constava nos *Ensaio*s de Montaigne no século XVI e dos escritos de Jacotot, dois séculos depois, na França revolucionária.

É evidente que o que cada autor privilegia ao referir-se à “vida” difere. Para Pistrak, o núcleo definidor da “vida” é o trabalho na fábrica. Para Dewey, esse núcleo são as experiências que serão propiciadas aos alunos a partir dos seus interesses e das atividades do seu cotidiano. Para Jacotot, a relação com a vida é a partir dos interesses do aprendiz. Para Freinet, essa ligação refere-se à apreensão das “linhas da vida”, que ele sintetiza pelo movimento identificado em todos os homens de conquistar a vida, conservá-la e potencializá-la e perpetuá-la, preservando a espécie. Mas, o denominador comum entre eles é essa indicação forte de necessidade de ligação com o mundo “fora da escola”, superando o artificialismo escolar.

A *convicção na possibilidade de ensinar tudo a todos*, preconizada por Comenius no século XVII em sua *Didática magna*, reaparece com força no *Mestre ignorante* de Jacotot, nas considerações do relatório de Bruner e também na pedagogia freireana. Para estes autores, todos são capazes de aprender, independentemente de eventuais diferenças econômicas, sociais, étnicas, pessoais e de gênero. No entanto, como o papel desempenhado pelo interesse e pela vontade de aprender do educando é imprescindível, caberia ao professor propiciar condições para que essa vontade fosse estimulada.

O *reconhecimento da diversidade existente entre nós, seres humanos*, não obstante o que temos em comum, que nos define, aparece em Korczak, Montaigne, Makarenko e Jacotot. Mesmo Jacotot, que baseia sua teoria pedagógica na igualdade das inteligências como ponto de partida para a aprendizagem, declara: “É precisamente porque nós somos todos iguais por natureza que devemos ser todos desiguais pelas circunstâncias. [...] A sociedade só existe pelas distinções e a natureza não apresenta senão igualdades” (JACOTOT apud RANCIÈRE, 2015, p. 127). Também os autores que reconhecem diferenças nos alunos, como Korczak, por exemplo, o qual, atento às características comuns e às idiossincrasias das crianças, identifica dois tipos de inteligência: a realista (ativa) e a reflexiva (passiva) (KORCZAK, 1983, p. 123); Montaigne, que defende que a aprendizagem deva ser impulsionada “segundo a inteligência da criança” (MONTAIGNE, 2000, p. 151); ou Makarenko (2005), que apresenta cada jovem com suas diversificadas habilidades próprias. Mesmo nesses, encontramos a *convicção de que a todos é possível aprender*, desde que o educador conheça seus alunos e dose adequadamente os desafios que lhes serão apresentados.

O *autoconhecimento do professor* é recomendado não só por Montaigne e Korczak, mas também por Jacotot e Makarenko. Jacotot pontua: “Para emancipar a outrem, é preciso

que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito [...] (RANCIÈRE, 2015, p. 57). Já Korczak enuncia: “Seja você mesmo. Procure seu próprio caminho. Aprenda a se conhecer antes de pretender conhecer as crianças” (KORCZAK, 1983, p. 166). A máxima platônica “Conhece-te a ti mesmo” aparece como um requisito fundamental ao professor, na medida em que o deixa ciente dos seus próprios limites e possibilidades, inclusive para que possa, ao aprender ensinando, superar os primeiros e ampliar as últimas.

A importância das perguntas e da reflexão no processo educativo, como vimos ao longo deste capítulo, é reconhecida por seu caráter instigante e humanizador em Montaigne, Dewey, Korczak, Bruner, Mondolfo, Jacotot e Freire. A reflexão é que confere sentido ao conhecimento. Para Dewey (1965, p. 17), por exemplo, “reorganizar e reconstruir a experiência continuamente pela reflexão é a característica mais distintiva da vida humana”. Mas a consequente *necessidade de ação* também é apontada por nossos clássicos: Freinet, Freire, Makarenko e Pistrak. Exemplificando, é Paulo Freire quem nos diz: “Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2014, p. 35).

O trabalho como forte componente da formação de crianças e jovens é basilar nas pedagogias de Freinet, Mondolfo, Makarenko e Pistrak. Como pudemos constatar, esses autores reservam ao trabalho da criança e do jovem um papel formador de destaque. Mais uma vez, em que pese as diferenças de contexto e até de significado desse trabalho – entre Freinet e Mondolfo, por exemplo, e entre Pistrak e Makarenko –, encontramos o reconhecimento comum de seu fundamental papel na educação da nova geração.

A relevância do coletivo para a constituição de personalidades individuais que sejam capazes de compartilhar responsabilidades, conhecimentos e emoções é enfatizada em Makarenko, Pistrak e Freire.

A valorização da motivação ou vontade de aprender do educando no processo de ensino-aprendizagem é destaque em Dewey, Pistrak, Freinet, Bruner, Freire, Makarenko e Mondolfo. Bruner, por exemplo, aconselha: “(...) cumpre evitar que as motivações para a aprendizagem sejam passivas numa era de ‘espectadorismo’: devem basear-se o mais possível no interesse despertado pelo que é mister aprender e manter-se amplas e diversificadas em sua expressão” (BRUNER, 1976, p. 75). Ao seu turno, Jacotot é enfático ao definir o homem como “uma vontade servida por uma inteligência” e, ainda, “Essa vontade sou eu, é minha alma, é minha potência, é minha faculdade.” (RANCIÈRE, 2015, p. 83).

A *existência da alegria* no fazer pedagógico está consignada em Montaigne, que nos remete a Platão, ao advogar a presença dela nas salas de aula. Paulo Freire coloca-a como um saber necessário à função docente; Bruner associa-a ao prazer de aprender e Freinet à satisfação advinda do trabalho e do trabalho-jogo na escola. Korczak (1983, p. 113) destaca o papel fundamental de brincar e divertir-se para a aprendizagem das crianças.

A necessidade de buscar *a essência e o sentido do que é ensinado*, evidenciando os nexos entre os fenômenos e os acontecimentos, consta nas obras de Montaigne, Comenius, Bruner e Freire.

O *respeito* é um valor que aparece em Freire, Korczak e Makarenko como definidor. Na relação pedagógica ele é fundamental. No entanto, respeito parece ter significados diferentes para cada um deles. De acordo com Korczak (1983, p. 127), por exemplo, o respeito é um “sentimento complicado”, pois envolve poderes invisíveis, autoridades constituídas, intermediários entre as autoridades visíveis e as invisíveis e habilidades ou comportamentos pessoais respeitados pelos educandos.

A grande importância atribuída à *atenção* é uma constante: Jacotot, Bruner, Montaigne, Makarenko, Freire, Freinet, Korczak.

Em toda parte é possível essa reflexão, essa volta sobre si mesmo, que não é a pura contemplação de uma substância pensante, mas a *atenção incondicionada* a seus atos intelectuais, ao caminho que descrevem e à possibilidade de avançar sempre, investindo a mesma inteligência na conquista de novos territórios. (RANCIÈRE, 2015, p. 61, grifo nosso)

O *diálogo* é valorizado em Montaigne, Freire, Freinet e Makarenko.

Os textos de todos esses autores estão impregnados de *afeto*. Explícito, em alguns casos – como em Freire, Korczak e Makarenko –; mais ou menos implícito, nos demais.

Ênfase no *desenvolvimento de competências para viver...* Parece-nos que esse é o máximo denominador comum: está presente em todos os autores. Mas, nem sempre aparece no cotidiano escolar.

Qual poderia ser o significado dessas recorrências em tantos autores importantes que refletiram e teorizaram sobre a Educação? Delas emanam, em primeiro lugar, uma *concepção humanista*: o homem e o desenvolvimento de suas potencialidades como objetivo da educação. Além disso, *o trabalho*, como um dos elementos definidores dessa humanidade e a ênfase na *condição de sujeito* de educandos e educadores, expressa na valorização da vontade e da motivação, do respeito, do diálogo, do coletivo, bem como da necessária e saudável relação com a vida que a escola deve ter.

3 SOBRE O PROFESSOR... O QUE DIZEM OS ESTUDIOSOS

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto dos homens.
(SAVIANI, 2003, p. 13)

Para entender melhor o que é ser professor, pode ser de valia estender agora nosso estudo, buscando referências em produções disponíveis sobre a natureza do trabalho docente e sobre sua identidade na sociedade contemporânea.

São inúmeras as abordagens possíveis para a definição dessa natureza e muitos estudiosos debruçaram-se sobre o assunto, analisando-o por diferentes ângulos. Vamos lançar mão de alguns autores, sem a pretensão de esgotar os referenciais teóricos existentes, objetivando ampliar nossa visão a partir de oito temas que consideramos relevantes para subsidiar nossa análise: 1) a pluralidade do mundo de hoje e o papel do professor diante dela, 2) o profissional da contradição, 3) a cultura da profissionalização, 4) o intelectual transformador, 5) a autonomia de professores, 6) a Teoria da Atividade, 7) a formação de professores e 8) a estrutura da escola.

É importante frisar que não se trata de aprofundar nenhum deles. Iremos traçar um panorama que pode ser considerado cartográfico, elegendo alguns pontos do vasto campo do trabalho docente e discorrendo brevemente sobre cada um, na perspectiva dos autores escolhidos, também a partir de uma obra, artigo ou estudo específico. Como em um mapa, a indicação desses pontos demarca possibilidades de melhor exploração em outros estudos ou pesquisas posteriores.

Além disso, realizamos uma aproximação ainda maior de nosso objeto de pesquisa – a ótica do aluno sobre um bom professor –, entrando em contato com outras investigações a seu respeito.

3.1 Ensinar: um lindo termo ambíguo

O ato de ensinar, como nos lembra Rancière (2015, p. 9), é eivado de paradoxos, os quais, aliás, fornecem-lhe o sentido, a razão de ser.

Os paradoxos derivam da enormidade de fatores intervenientes na realidade escolar. Especialmente no mundo de hoje, sob a égide da globalização e do acesso à informação, convivemos com a imensa diversidade e pluralidade de culturas e valores, que “entram por

todos os buracos da nossa cabeça”¹³ e da cabeça de parte significativa dos jovens alunos conectados por meio da internet, televisão, celulares, praticamente o tempo todo.

Podemos acrescentar, ainda, o contexto social, político, econômico da escola, passando pelo tipo de Estado que elabora as políticas públicas relativas à Educação, pelas condições de trabalho, pelos limites físicos do prédio, pelos recursos financeiros disponíveis, pela legislação, pelas prescrições curriculares, por fatores psicológicos de discentes, docentes, gestores e funcionários. Além de tudo isso, há as contradições inerentes ao próprio ato de ensinar. A lista é imensa e não seria possível, neste tipo de trabalho, abarcar todos os aspectos.

Assim sendo, dentro daqueles que elegemos, iniciemos pelo enfoque que julgamos mais abrangente, mas também o que parece mais controverso: a abordagem de Gert Biesta, que reflete sobre a pluralidade do mundo de hoje e o papel docente nesse cenário.

3.2 A pluralidade do mundo de hoje e o papel do professor diante dela

Gert Biesta, atualmente¹⁴ professor de Teoria e Política Educacional na Universidade de Luxemburgo, em sua obra *Para além da aprendizagem* propõe-se a refletir sobre o tema – fundante, do seu ponto de vista – de como viver com os outros em um mundo de pluralidade e diferença, sem, necessariamente, “providenciar uma definição comum de nossa humanidade” (BIESTA, 2013, p. 11).

O autor questiona, portanto, o humanismo, remetendo-se a Emmanuel Levinas, quando este afirma que “o humanismo tem de ser denunciado... porque não é suficientemente humano” (LEVINAS apud BIESTA, 2013, p. 21), na medida em que, ao estipular uma norma para o que é humano, deixa uma parcela significativa de pessoas de fora da norma.

Nesse sentido, Biesta (2013) enuncia argumentos que soam bem consistentes e que podem parecer, à primeira vista, relativizar algumas teses importantes da teoria humanista. No entanto, ao refletir sobre eles nos damos conta de que seu humanismo é mais radical, na medida em que se preocupa em não deixar ninguém de fora da categoria “humano”.

Biesta (2013) defende a ideia segundo a qual educar é mais do que meramente socializar, porque acarreta responsabilidade pelo desenvolvimento de cada aluno. Trata-se de possibilitar ao outro as condições para que ele “se torne presença”, como um indivíduo único e singular, enfatizando as dimensões sociais e éticas e a aceitação da necessidade do mundo

¹³ Parafraseando o verso da música “A tua presença morena” (VELOSO, 1975).

¹⁴ Em 2015, momento da escrita deste estudo.

estar povoado por outros que não são como nós, um mundo de pluralidade e diferença, para que a singularidade e a individualidade possam fazer sentido. Na comunidade constituída por pluralidades e diferenças radicais, só é possível relacionar-se por meio da responsabilidade, e

[...] é pelas relações de responsabilidade que somos constituídos como seres únicos e singulares. [...] Hoje a questão mais importante é como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é o outro, e como podemos viver pacificamente com o que e com quem é o outro. (BIESTA, 2013, p. 27, 31)

A partir do pressuposto de que a linguagem é determinante da vida – constitui o que pode ser visto, dito, conhecido, pensado e feito –, Biesta (2013) sugere a retomada da “linguagem da educação” em contraposição à atual “linguagem da aprendizagem”. Identifica quatro tendências que se configuram a partir da ascensão do conceito de “aprendizagem” em detrimento do conceito de “educação”:

- 1) o surgimento das teorias construtivistas e socioculturais da aprendizagem;
- 2) o impacto do pós-modernismo sobre a teoria e a prática educacional;
- 3) a “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta; e
- 4) a erosão do Estado do bem-estar social, substituído pela ideologia de mercado do neoliberalismo, que transforma o processo educativo em uma transação econômica.

O autor apresenta duas objeções de peso a essa linguagem da aprendizagem: a primeira é que ela facilita uma compreensão apenas econômica do processo de educação, inadequada porque, nos modelos de mercado, espera-se que o consumidor saiba o que necessita, e nos modelos profissionais – como é o caso do médico e do professor – é o profissional que define o tipo de atuação que terá, a partir do diagnóstico que faz, com base em seus conhecimentos. A segunda objeção refere-se à definição das questões mais importantes da educação – relativas às suas finalidades, aos seus objetivos e conteúdos –, que são escamoteadas em nome de questões técnicas de eficiência e eficácia. Ou seja, as dimensões social, interpessoal e política são deixadas a cargo das forças de mercado, privando-nos “da oportunidade de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade” (BIESTA, 2013, p. 43).

Em defesa da linguagem educacional, Biesta (2013) apresenta uma alternativa centrada em três conceitos basilares: confiança sem fundamento, violência transcendental e responsabilidade sem conhecimento.

A partir do reconhecimento dos riscos incalculáveis envolvidos em qualquer tipo de aprendizagem – não é possível saber se vamos aprender o que gostaríamos e é possível também aprender o que não esperávamos, ou não desejaríamos –, o autor destaca a

necessidade do estabelecimento de relação de confiança entre o professor e o aluno. Mas essa, segundo ele, é uma confiança sem fundamento, porque não é possível garantir o que vai acontecer durante e ao final do processo.

Diferenciando a “aprendizagem como aquisição” da “aprendizagem como resposta”, considera a segunda mais significativa, na medida em que leva em conta quem é o aluno e em que posição ele se encontra. Para ele, a tarefa crucial de professores e educadores é criar oportunidade e clima para que os estudantes possam realmente responder às questões difíceis propostas por eles, à moda de Jacotot: “O que você acha sobre isso? Qual a sua posição? Como vai reagir?” (apud BIESTA, 2013, p. 49). Esse desafio se constitui em uma espécie de violência, já que interfere na soberania do educando, propondo questões e encontros difíceis que o perturbam.

Se encararmos a educação como uma interferência na vida dos alunos, causando impacto profundo, transformador e até perturbador, está configurada, portanto, a enorme responsabilidade do professor. E é uma “responsabilidade sem conhecimento” porque “Envolver-se em relações educacionais, ser um professor ou ser um educador, implica, portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer” (BIESTA, 2013, p. 50-51).

“O quão difícil deve ser a educação?” Essa pergunta intrigante é título de um dos capítulos da obra biestiana. Para respondê-la, o autor busca sua fundamentação em Hannah Arendt, quando esta se refere à pluralidade como condição de toda vida política e quando pontua que a liberdade só existe em ação, que por definição é ação-com-outros:

Não podemos ser livres se estamos sós e isolados; só podemos ser livres quando agimos. Isso também significa que só podemos ser livres em um ambiente mundano, um espaço de pluralidade e diferença. Não podemos ser livres num espaço que é homogêneo e despluralizado. (BIESTA, 2013, p. 125)

Assim, de acordo com Biesta a dificuldade é elemento fundador, integrante e importante da própria educação.

Isso significa, em suma, que a dificuldade da educação não é apenas a condição positiva da possibilidade de educação. Como essa dificuldade nunca está simplesmente ali – as condições para a ação têm de ser alcançadas repetidas vezes –, a conclusão só pode ser que é a própria tarefa e responsabilidade da educação manter a existência de um espaço em que a liberdade pode aparecer, um espaço onde indivíduos únicos, singulares podem vir ao mundo. (BIESTA, 2013, p. 128)

Em relação à educação democrática, Biesta entende que tal tarefa reside na própria sociedade e não em suas instituições educacionais, já que “uma sociedade em que os

indivíduos não são capazes ou não têm a permissão de agir não pode esperar que suas escolas produzam para ela os cidadãos democráticos” (BIESTA, 2013, p. 190).

Esse autor conclui que a educação é menos um processo de dar algo a alguém e mais um processo de perguntar, de formular perguntas difíceis, ocasionando “uma interrupção do ser de um ser [... na medida em que essas perguntas] violam a soberania do sujeito” (BIESTA, 2013, p. 194), do aluno, daquele que aprende.

O diferencial das ponderações feitas por Biesta (2013) parece residir na lucidez com que analisa as questões perenes da Educação frente aos desafios contemporâneos. Ao relativizar algumas das premissas humanistas, traz à tona as barbaridades que foram cometidas desde sempre em nome do que foi considerado “validamente humano” por diferentes grupos, etnias e seitas.

São pertinentes suas considerações feitas a propósito do papel fundamental da linguagem e de como a mudança da “linguagem da educação” para a “linguagem da aprendizagem” pode ser considerada como indicador da hegemonia de uma visão apenas economicista da educação.

Em palestra proferida no VIA University College, na Dinamarca, Biesta (2015) sugere aos Estados que elaboram políticas públicas educacionais e priorizam a economia global, a competição e a sobrevivência, que passem a adotar valores como democracia, ecologia, equidade e solidariedade e o desenvolvimento de competências colaborativas, com ênfase no diálogo. Distingue três funções ou propósitos para a educação: qualificação, socialização e subjetivação; segundo ele, a boa educação seria aquela que consegue um equilíbrio entre os três aspectos.

Sua “pedagogia da ruptura”, portanto, comunga em alguma medida com nossos clássicos – Bruner, Dewey, Freire, Jacotot, Korczak, Montaigne e Mondolfo –, ao recomendar a indagação constante aos alunos sobre o mundo que os cerca e seu sentido. Para ele, a boa educação dá ao aluno a oportunidade de refletir não só sobre as questões fundamentais que definem nossa identidade (quem sou eu?) e nossa subjetividade (como eu sou?), como também pensar sobre seus próprios desejos, se eles são também “desejáveis” para as pessoas com as quais se convive, para a sociedade, para o planeta, passando, assim, do egocentrismo infantil para um jeito adulto, maduro e solidário de ser no mundo.

3.3 O profissional da contradição

Inserido nesse panorama de pluralidade e desafiado a educar para a convivência democrática, o professor se depara com muitas contradições.

Bernard Charlot, educador francês, é atualmente professor visitante da Universidade Federal de Sergipe e coordena o grupo de pesquisas Educação e Contemporaneidade. Em artigo publicado em 2008, analisa as mudanças ocorridas ao longo do século XX no Brasil em relação à função social da escola e as consequentes alterações no papel desempenhado pelo professor, resultando hoje no que ele define como “profissional da contradição”.

As funções sociais da escola até a década de 1950 eram simples: alfabetização e transmissão de conhecimentos elementares. Os jovens que estudavam ocupavam as posições sociais a que já estavam destinados e a escola não era, portanto, um canal de ascensão social. A imagem social do professor era definida e estável.

Nos anos 1960-1970, a função da escola voltou-se para o desenvolvimento econômico e social. Houve um esforço para a universalização do acesso¹⁵ e a expansão escolar foi organizada pelo Estado. Nesse momento, a escolaridade visava à inserção profissional e à ascensão social e, assim, a contradição entrou para a escola, por variadas razões: a) o fracasso ou sucesso escolar passou a ser importante porque o egresso da escola teria de ter as melhores notas e os diplomas das instituições mais valorizadas para vencer na competição pelos melhores empregos. A nota e o diploma passaram a medir o valor da pessoa; b) o perfil dos novos alunos não combinava mais com a tradição e a função da escola e surgiram outras fontes de informação mais atraentes; c) a pressão social em cima do professor aumentou e ele começou a ser criticado, vigiado e também responsabilizado pelo novo panorama. O professor “tradicional” passou a ser questionado e até desprezado. O número de formados nas classes populares aumentou e eles, desprovidos de relações que garantissem melhores empregos, acabaram se tornando professores. E os salários continuaram muito baixos.

Nas décadas de 1980-1990 as novas diretrizes neoliberais foram impostas à escola, por meio da exigência de eficácia e qualidade e de mais formação de mão de obra para enfrentar a concorrência internacional. A “lei do mercado” era vista como o melhor meio, senão o único, para alcançar eficácia e qualidade. Assim sendo, o Estado recuou diante da iniciativa privada. Desenvolveram-se em ritmo muito rápido as tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Atualmente, existe a expectativa de que o professor “resolva problemas” em uma sociedade com crescentes problemas de todos os tipos, creditando-se a ele uma suposta autonomia e, consequentemente, responsabilizando-o por resultados.

¹⁵ Universalização do acesso significa ter todas as crianças e jovens matriculados na escola.

Em um contexto regido pela “lógica excesso de futuro/pobreza de presente”, denunciada por Nóvoa (1999, p. 17), já citada acima e que é caracterizada por excesso de retórica política e pobreza de políticas educacionais que façam jus à retórica alardeada, espera-se do professor que forme futuros trabalhadores criativos, autônomos e, por sua vez, também responsáveis, dentro de um contexto econômico e social que promove a concorrência generalizada e a busca por resultados rápidos e superficiais.

No entanto, Charlot (2008, p. 21) alerta para o fato de que essas contradições não são apenas contextuais:

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como se gerem as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar, do que a sociedade espera dela e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época.

Assim, além das contradições presentes no contexto macrossocial, Charlot (2008) apresenta mais seis pares contraditórios atuantes na definição da identidade docente:

1) a imagem de professor-herói, por um lado – o que assume a sua “missão”, seu sacerdócio, apesar de todos os pesares – ou de professor-vítima, por outro – assolado por todos os pesadíssimos pesares: baixo salário, formação precária, condições indignas de trabalho, baixa projeção social, baixa autoestima;

2) notas baixas, pouco empenho intelectual: culpa do professor ou culpa do aluno?

3) ser tradicional ou ser construtivista: para Charlot (2008), a maioria dos professores brasileiros é tradicional, mas muitos sentem-se compelidos a se declarar construtivistas, porque “tradicional” passou a ser encarado como um defeito, apesar da sociedade demandar atitudes “tradicionais” que estariam faltando na escola (respeito e polidez, por exemplo);

4) ser universalista ou respeitar as diferenças?

5) ser autoritário ou ser amoroso?

6) escola como um universo específico ou escola como parte integrante da comunidade?

No exercício cotidiano de sua profissão, o professor estaria constantemente sob pressão dessas contradições.

A retrospectiva feita por Charlot tem o mérito de explicitar as mudanças que foram ocorrendo na função docente e como chegamos hoje (2015) a esta situação eivada de contradições, que o professor enfrenta, na maioria das vezes, sem ter consciência de todos os fatores que influenciam e definem a função social da escola e, consequentemente, sua própria ação educativa.

Paro (2014) acrescenta um par contraditório à função educativa, de outra perspectiva:

A função do educador é um fenômeno que intriga por seu caráter de extrema contradição: sua importância e imprescindibilidade se revela no preciso instante em que sua ação educativa já não é sequer necessária. Quando o aluno decide aprender, levado pela persuasão do professor, é ele quem exerce seu poder-fazer, ficando, de certa forma, posta entre parênteses a ação pedagógica do professor. (PARO, 2014, p. 58)

A análise que esses autores empreendem acerca dos pares contraditórios próprios do ensino pode ajudar-nos a refletir sobre nosso papel, com vistas a melhor defini-lo.

3.4 A profissionalização docente

Como vimos, no Brasil a profissão de professor tem passado por várias transformações a partir de meados do século XX. Não se trata, obviamente, de prerrogativa nossa: tais transformações refletem um movimento que vêm ocorrendo no mundo ocidental. Vamos abordar as ideias de dois autores a respeito desse tema.

O enfoque dado por Jean-Marie Barbier (2006) no segundo capítulo do livro *Savoirs professionnels et curriculum de formation* está nos saberes profissionais docentes, a partir do que ele denomina a “cultura da profissionalização”.

O autor analisa as mudanças ocorridas nos 40 anos anteriores na França a partir de três diferentes categorias de culturas educativas: cultura do ensino, cultura da formação e cultura da profissionalização. No Brasil, passamos por mudanças semelhantes em função das transformações descritas por Charlot (2008).

Na cultura do ensino, a referência central é a noção do saber, e a representação do espaço-tempo do trabalho educativo é aquela onde se coloca à disposição o saber, de forma apropriada. O professor, detentor e transmissor de saberes, é sua figura emblemática, e seu público-alvo é o aluno, que deverá se apropriar do que lhe é transmitido.

Na cultura da formação, a referência central é a noção de capacidade, e a representação do espaço-tempo do trabalho educativo é onde se dá a produção de novas capacidades suscetíveis de transferência para outras situações. O professor, formador e

organizador das situações de aprendizagem, é sua figura emblemática, e seu público-alvo é o aprendiz, a quem se transferem as capacidades.

Já na cultura da profissionalização, a referência central é a noção de competência, e a representação do espaço-tempo do trabalho educativo é onde se dá a produção de bens e serviços, organizado como um espaço de desenvolvimento de competências. O professor, acompanhador do desenvolvimento profissional, é sua figura emblemática, e seu público-alvo é o praticante ou operador, que se transforma juntamente com a ação desenvolvida.

Assim, nas últimas décadas, o professor passa de detentor do saber para acompanhador do desenvolvimento de competências. E essa noção passa a definir também sua própria profissionalidade.

Dentro do contexto de formação e desenvolvimento ou de gestão de recursos humanos, Jean-Marie Barbier (2006) destaca três características da noção de competência:

- 1) é uma propriedade conferida a um sujeito individual ou coletivo, ou seja, é uma representação construída, mas que frequentemente é objeto de um processo de naturalização;
- 2) é uma imputação causal ou uma inferência, apresentando caráter finalizado, contextualizado e contingente;
- 3) é objeto de uma indexação axiológica.

Assim, Barbier (2006) define competência como o produto, axiologicamente indexado, de um processo de atribuição, a um sujeito, de características suscetíveis de dar conta de uma atividade situada, valorizada pelo ator dessa atribuição. Para ele, profissionalização é um processo de transformação de competências, ligado a um processo de transformação das atividades.

Sem pretender que sejam os únicos possíveis, Barbier (2006) indica seis caminhos para a profissionalização:

- a autoanálise do trabalho;
- a autoanálise das práticas;
- a formação-ação;
- a escrita sobre as práticas profissionais;
- a engenharia (ou reengenharia) das práticas;
- a produção de ferramentas personalizadas.

Todos esses caminhos têm em comum pressupor um tipo de atividade mental, cognitiva e que comporta obrigatoriamente um trabalho de transformação de representação. São atividades mentais que não são internas à ação, para regulá-la, mas sobre a ação, que elas

elegem como objeto. Mais do que competências para a ação, são competências para a gestão da ação e desenvolvem uma “retórica do profissional”, que funciona como uma apresentação de si mesmo e de sua própria profissionalização. Portanto, as práticas de intenção de profissionalização podem ser caracterizadas como práticas de intenção de produção de competências de gestão e de teorização da ação.

Já Maria do Céu Roldão, professora da Universidade Católica Portuguesa, pesquisadora do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica e do Imagination and Education Research Group/Simon Fraser University, Canadá, em artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação* (2007) aborda a especificidade profissional do professor a partir do ato de ensinar. Considera que a dimensão da natureza da função específica do professor e a do conhecimento profissional docente são interdependentes.

O caracterizador distintivo da função docente é a ação de ensinar, mas há controvérsias em relação à definição do que seja ensinar. Ainda hoje, essa definição é atravessada por uma profunda tensão entre “professar um saber” e “fazer outros se apropriarem de um saber”. Associa-se à primeira a postura tradicional de um professor transmissivo, referenciado em saberes disciplinares; e à segunda, a postura mais ampliada e pedagógica, vinculada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares.

No entanto, para essa autora, a dialética do ensino transmissivo *versus* ensino ativo faz parte de uma história relevante, mas já ultrapassada, e a análise deveria avançar para um plano mais integrador da efetiva complexidade do ato de ensinar, buscando as razões sócio-históricas das mudanças ocorridas com o conceito ao longo do tempo. Pela perspectiva de Roldão (2007), hoje a função de ensinar é caracterizada pela dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ou seja: fazer *alguém* aprender *alguma coisa* (o currículo). Assim sendo, o ato de ensinar só se efetiva se o destinatário da ação conseguir aprender, sob pena do ensino não acontecer.

Em geral, as profissões são reconhecidas a partir de seus saberes específicos e existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para exercê-la. No caso dos professores, tanto a função quanto seu conhecimento específico acham-se perpassados, de um lado, por um discurso humanista muito abrangente e, de outro lado, por uma orientação para a especificação apenas operativa, que demanda um saber mínimo e reflexão nenhuma.

Está ligada ao conhecimento profissional docente uma gama de saberes de vários tipos, passíveis de diferentes formulações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições

e recursos) – que se constituem em um único saber integrador, situado e contextual, configurado como “prático”.

Roldão (2007) propõe, ainda, para melhor compreensão do que é específico e distintivo no conhecimento profissional docente, cinco dispositivos “geradores de especificidade”, a saber:

- 1) sua natureza compósita, que não é composta nem aditiva, mas conceitualmente incorporadora, por meio de uma ação transformativa;
- 2) a capacidade analítica, de refletir sobre a própria prática;
- 3) sua natureza mobilizadora e interrogativa;
- 4) a meta-análise, entendida como capacidade de distanciamento e autocrítica;
- 5) a comunicabilidade e circulação, desconstruindo, revelando e articulando o conhecimento tácito das práticas, de maneira a transformá-lo em saber articulado e sistemático.

Na perspectiva colocada pela autora, a função de ensinar é socioprática, mas o saber requerido é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo e deve ser construído com base no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorada e discutida, da ação profissional docente, a própria e a de outros.

Essas duas abordagens da profissionalização docente não parecem ser divergentes, mas, antes, complementares.

Barbier (2006) coloca a centralidade de sua análise sobre a profissionalização na noção de competência, definindo-a criticamente como algo construído, imputado e valorizado “de fora”, como se fosse natural; Roldão (2007) coloca-a na especificidade dos saberes docentes. Todavia, ambos identificam as mudanças no perfil do professor, que passa de detentor do saber para mediador, e o caráter bitransitivo da função de ensinar, já que se trata de dois sujeitos em interação: o professor e o aluno.

Também os caminhos apontados pelos autores para essa profissionalização convergem para a necessidade de ação-reflexão-ação: a análise de suas próprias práticas e de seus colegas e a intensificação da comunicação entre os pares, visando a redesenhá-las de forma coletiva e/ou personalizada.

3.5 O intelectual transformador

Imerso nesse contexto de mudanças e exigências macroestruturais, é de perguntar se existiria espaço para o educador exercer sua ação como sujeito histórico. Trazemos a seguir estudiosos que tratam do professor como intelectual transformador.

Henry Giroux, estadunidense, atualmente professor na Universidade McMaster, na cidade de Hamilton, no Canadá, em um dos capítulos do livro *Os professores como intelectuais* (1997) propõe-se a examinar dois problemas importantes, como forma de contribuir para o debate sobre as reformas propostas para a Educação: primeiramente, as forças ideológicas e materiais que vêm contribuindo para a proletarização do trabalho docente, reduzindo os professores a meros técnicos especializados dentro da burocracia escolar; em segundo lugar, a necessidade de defesa da escola como instituição fundamental para a manutenção e o desenvolvimento da democracia crítica e de defesa dos professores como intelectuais transformadores.

Para o autor, o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais influencia os cursos de formação de professores que, em vez de ensinarem o futuro professor a levantar questões sobre os princípios que embasam os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, limitam-se a passar receitas de “como fazer” ou “o que funciona”.

Do seu ponto de vista, o professor deve ser encarado como um intelectual transformador que trabalha na escola – um local econômico, social e cultural que não é neutro – e legitima formas particulares de vida social.

[...] eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163)

Dentro dessa perspectiva, a reflexão e a ação críticas fazem parte de uma atitude de buscar outro tipo de mudança: aquela que visa à construção de uma sociedade mais justa, humanizadora e igualitária.

Também M’hammed Mellouki e Clermont Gauthier, professores na Université Laval, em Quebec, no Canadá, em artigo na revista *Educação e Sociedade* (2004), identificam o professor como principal ator da escola, percebida como instituição cultural em seu sentido lato, e o definem como intelectual depositário, intérprete e crítico da cultura.

A cultura serve para forjar as relações do indivíduo consigo mesmo e com o outro, complementando seu sentido clássico e humanista e ampliando-o para um sentido antropológico.

Na mesma direção apontada por Barbier (2006), esses autores enfatizam o aspecto profissional do professor. Todavia, baseando-se em Émile Durkheim defendem a ideia segundo a qual colocar em evidência esse aspecto – importante para sublinhar a

especificidade e a complexidade do saber docente – não é suficiente para dar conta da sua responsabilidade coletiva e tampouco da importância de seu papel ideológico e cultural.

Mellouki e Gauthier (2004) tecem considerações a respeito da definição do professor como técnico, intelectual ou profissional, ressaltando que o reconhecimento do seu caráter profissional não contradiz sua condição de intelectual.

Em relação ao papel de intelectual, lançam mão da categorização feita por Seymour Lipset, que distingue duas grandes funções intelectuais: a de criação e produção de cultura e a de sua distribuição e divulgação. Muitos professores desempenham a função de distribuir e divulgar cultura, não significando, todavia, que não desempenhem igualmente a função de criá-la e produzi-la.

A partir de uma definição que amplia a categoria dos intelectuais, Mellouki e Gauthier (2004) definem o professor como um intelectual, na medida em que é um agente de divulgação e de criação culturais, como portador de uma competência profissional específica – o saber pedagógico e a concepção de mundo que traz consigo –, com o mandato de difundir para as novas gerações a cultura (saberes e maneiras de pensar e ser), influenciando na modelação do devir da comunidade.

O saber, a missão e a função do professor provocam conflitos constantes, dada sua importância e o caráter político de sua ação. Como mandatário da ordem (social, cultural, política etc.), o professor tem dificuldade de situar-se socialmente, na medida em que é afetado diretamente por suas mudanças, aí residindo, segundo os mesmos autores, sua força e sua fraqueza.

Quais seriam, então, as condições necessárias para a conscientização dos professores sobre seu papel e sobre a responsabilidade de desenvolver nos jovens o interesse pelas culturas e civilizações e sua faculdade crítica? Primeiramente, definir junto com os professores o espírito da missão cultural da escola, definir coletivamente a perspectiva cultural do ensino e explicitar a natureza do mandato concedido a eles: ter como objetivo a produção e a reprodução do potencial humano formado pelos talentos e pelas competências das gerações confiadas à escola.

A influência que o professor exerce sobre as gerações mais jovens decorre do mandato que a sociedade civil lhe confia e à sua autoridade moral, decorrente de seu saber, sua experiência, sua posição hierárquica e da natureza de seu trabalho.

Contreras (2012) diferencia “intelectual reflexivo” de “intelectual crítico”, explicitando a “apropriação generalizada do termo reflexivo” (CONTRERAS, 2012, p. 149):

[...] esse uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais reflexivos não obedece a uma mera moda passageira, senão que cumpre uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais. Visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. [...] Isto permite que se reconheçam, de fato, habilidades aos docentes, mas sem terem conquistado uma capacidade maior de decisão e intervenção. (CONTRERAS, 2012, p. 152)

Assim, as reformas fazem um uso espúrio do conceito de profissional reflexivo: reflexão sem poder de decisão e intervenção, mas com responsabilização.

Em relação a esse ponto, Contreras (2012) chama a atenção para a importância de se atentar para qual tipo de reflexão se quer promover, já que a prática reflexiva será tanto mais competente se for uma ação coletiva orientada não só para a ação isolada dentro da sala de aula, mas visando a alterar também as relações entre escola e comunidade e entre escola e estruturas sociais mais amplas.

Pelo exposto, em consonância com a máxima freireana “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2014, p. 77), tanto Giroux quanto Contreras e Mellouki e Gauthier apostam no potencial transformador dos professores como intelectuais engajados. No entanto, tais autores indicam a importância do coletivo para que esse potencial se concretize.

Não se trata aqui de acreditar ingenuamente que o professor vai mudar o mundo, mas sim de reconhecer que, enquanto agente de divulgação e criação culturais, ele é capaz de contribuir para a formação consciente dos educandos, os quais, por sua vez, agindo como sujeitos, exercerão sua cidadania orientados para a transformação da sociedade, com base em valores como democracia, justiça, respeito e solidariedade. Mas essa não é uma ação a ser empreendida isoladamente e, sim, construída coletivamente em cada escola.

3.6 A autonomia de professores

Assim como Freire (2014), Contreras, professor titular da Universitat de Barcelona, aborda em sua obra acima citada (2012) o tema da autonomia, mas de outro ponto de vista. Enquanto Freire (2014) coloca a autonomia dos alunos como objetivo desejável e discorre sobre os saberes docentes necessários para desenvolver essa autonomia, Contreras (2012) focaliza a autonomia de professores, buscando mostrar os diferentes sentidos que lhe são atribuídos, com vistas a avançar na compreensão das questões educacionais e políticas implicadas nesse conceito.

Para chegar à autonomia, Contreras (2012) analisa antes a questão da proletarianização e da profissionalidade do professor, diferenciando-a do profissionalismo, em suas três tradições: o professor como técnico, como intelectual reflexivo e como intelectual crítico.

Essa diferenciação entre profissionalismo e profissionalidade é interessante, pois, além de nos alertar – no caso do profissionalismo – para os riscos de posições corporativistas de isolamento ou de estratégias para obter a colaboração do professor “de dentro para fora”, defende – no caso da profissionalidade – a presença dos princípios gerais de autonomia, integridade e responsabilidade e práticas educativas que incentivem o pensamento crítico e a flexibilidade.

Contreras diferencia também, como já visto, o intelectual reflexivo do intelectual crítico, como assinalado a seguir:

Facilitar a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios professores para sua configuração como intelectuais críticos requer [...] a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica. A diferença fundamental em relação à [...] reflexão é que a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também “uma forma de crítica” [...] que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham. Sob esta base de crítica da estrutura institucional, dos limites que esta impõe à prática, a reflexão amplia seu alcance, incluindo os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedecem. (CONTRERAS, 2012, p. 178-179)

Como se vê, para esse autor a diferença entre profissional reflexivo e profissional crítico reside na inclusão da análise e do questionamento das estruturas institucionais em que tais profissionais trabalham. Contreras (2012, p. 31) ressalta, ainda, que “autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação e o intercâmbio”.

O autor retoma a proletarianização do professor, nas suas dimensões técnica e ideológica, com a gradativa subtração de qualidades do seu trabalho – a separação entre concepção e realização, por exemplo – e a conseqüente demanda por seu profissionalismo. Ressalta que, mais importante que a desqualificação técnica, é a perda do sentido ético implícito no trabalho do professor, resultando em uma “desorientação ideológica” (CONTRERAS, 2012, p. 56).

Para Contreras (2012, p. 57),

[...] há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico.

Se a posição clássica da proletarização era a perda de autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à “autogestão do controle externo”.

Contreras (2012) denuncia as armadilhas do profissionalismo, que acabam redundando em intensificação do trabalho docente – mais trabalho sem mais remuneração –, apelo ao altruísmo para justificar a falta de condições adequadas de trabalho e a alegação de que queixas e reivindicações resultam em prejuízo para os alunos. As formas participativas de controle acabam por “obrigar o professor a trabalhar voluntariamente”, colocando sua lealdade a serviço da burocracia (CONTRERAS, 2012, p. 74).

O mesmo autor ressalta que a autonomia, como qualidade mais educativa do que profissional, não pode significar não intromissão, sob pena de reduzir-se a estratégia corporativista de certa categoria profissional.

Segundo Contreras (2012), são três as dimensões mais importantes da profissionalidade para a concepção da autonomia, a partir de uma perspectiva educativa: 1) a obrigação moral, 2) o compromisso com a comunidade e 3) a competência profissional. Em relação à primeira dimensão, postula:

Este aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Com efeito, o cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou por suas relações com colegas e famílias obedece a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas [...]. (CONTRERAS, 2012, p. 86)

Faz parte da competência profissional o modo como se estabelecem esses vínculos e como “a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que compreensão e implicação se vinculem” (CONTRERAS, 2012, p. 94).

No que se refere ao compromisso com a comunidade, o educador explicita o claro componente político da prática educativa, chamando a atenção para as relações que se estabelecem entre os pares e também com a comunidade onde a escola está inserida, tomando os cuidados necessários para, em nome da autonomia profissional, não excluí-la dos processos de participação.

Contreras (2012, p. 92) adverte para o fato de que a competência profissional, terceira dimensão por ele apontada, “transcende o sentido puramente técnico do recurso didático”. Assim, o saber docente traduz-se em ação prática que exprime princípios normativos e análises valorativas que, por sua vez, constituem-se em elementos básicos da profissionalidade.

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas, é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se deve enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional [...]. (CONTRERAS, 2012, p. 95)

O autor espanhol nos alerta sobre a necessidade, não só de diferenciar os significados atribuídos à autonomia, mas também de interpretá-la à luz das políticas gerais nas quais está sendo promovida, já que, em vez de se pautar em valores como liberdade política, igualdade social, participação cidadã e compromisso com a comunidade, acabou se transformando em “gestão administrativa descentralizada” ou “competitividade social regulamentada”.

Ao demandarem as novas reformas uma maior intervenção dos professores, e ao resultarem tais mudanças em parte ambíguas e paradoxais, ao mesmo tempo que perigosas, é necessária uma lucidez maior por parte dos professores para interpretar os sinais das políticas e das práticas que estamos gerando em nossas escolas, para assim avaliar e conduzir tais práticas em direções mais educativas e mais justas. Precisamos entender os novos processos como algo mais complexo que uma mera cessão de poder à sociedade e às escolas. (CONTRERAS, 2012, p. 294)

Como se pode perceber, enquanto Freire (2014) enfatiza os saberes docentes que podem levar cada docente a trilhar os caminhos da autonomia, sua e de seus alunos, Contreras (2012) tece considerações a propósito do uso que vem sendo feito desse conceito pelas “novas reformas”, sublinhando que autonomia não é isolamento.

As duas abordagens, entretanto, ressaltam a importância dos compromissos éticos que devem ser assumidos pelo professor e a necessidade de traduzir em ação os valores decorrentes de tais compromissos.

3.7 A Teoria da Atividade

E quando se adota o ponto de vista do trabalho docente, como considerar as formas de fazer do professor? Vamos aqui remeter a alguns autores que lançam mão da Teoria da Atividade, relatando suas contribuições para a definição desse fazer. São eles: René Amigues, Claude Lessard e Flávia Asbahr.

Segundo Amigues (2004), professor de Ciências da Educação no Institut Universitaire de Formation des Maîtres/Aix Marseille, França, trabalhar frequentemente é definido como “utilizar meios para atingir um fim”. Os meios, no trabalho do professor, seriam os programas e os métodos pedagógicos ou didáticos.

Para responder quais são as dimensões do trabalho do professor e como ele as mobiliza, a unidade de análise de sua conduta utilizada por este autor é a atividade.

A Teoria da Atividade, de Alexei Leontiev, permitiu formular teoricamente a questão da articulação entre tarefa e atividade e a da distância entre trabalho prescrito e trabalho realizado. Tarefa é o que deve ser feito e atividade é o que o sujeito faz mentalmente para realizar a tarefa. A atividade não é observável diretamente, mas pode ser inferida do observado: processos cognitivos, cálculos mentais, estratégias de organização dos meios.

De acordo com Yves Clot (apud AMIGUES, 2004), a atividade também inclui o que não chega a ser feito, o que o sujeito se abstém de fazer e o que ele queria ter feito. No ensino, o não realizado pode ser mais importante do que o realizado (por exemplo: onde o professor queria ter chegado).

A ação refere-se a uma situação particular, com condições de realização e objetivos bem precisos; a atividade combina várias lógicas e temporalidades e nela o sujeito decide entre “o que se exige dele e o que isso exige dele” (AMIGUES, 2004, p. 41).

O objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento. Essa atividade tem como meta um *objeto de horizonte* que é a aprendizagem dos alunos. A exemplo da cura de um paciente pelo médico, a aprendizagem dos alunos representa para o professor um objetivo longínquo e incerto para o qual tende sua ação. Essa distância remete à relação entre ensino e aprendizagem em dimensões temporais e dinâmicas específicas a cada um desses dois processos. Em outras palavras, o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas. (AMIGUES, 2004, p. 50, grifo do autor)

São partes constitutivas da atividade do professor: as prescrições, que são por ele organizadas e adaptadas; os coletivos, resultantes das mobilizações entre os pares que ocorrem no ambiente de trabalho; as regras do ofício, compostas pela memória comum e os gestos genéricos específicos; e as ferramentas, geralmente criadas mais por outros do que por ele próprio: manuais, fichas pedagógicas, exercícios etc.

Assim sendo, para Amigues (2004) a atividade se constitui em ponto de encontro de várias histórias – da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento – e das relações estabelecidas pelo professor com as prescrições, as ferramentas, as tarefas, com os outros, com os valores e consigo próprio.

As atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações de ensino fazem do professor, portanto, um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação.

Em artigo publicado em 2009, Lessard, professor e pesquisador da Universidade de Montreal, Canadá, lembra-nos de que, nas perspectivas chamadas “de base”, docentes e agentes gestores passam de meros reprodutores a sujeitos que podem exercer a subjetividade em cada situação de seu cotidiano escolar a partir de abordagens centradas em sua atividade. Lessard (2009) remete a estudo realizado em 2003 por Jean-Marie Barbier e Marc Durand, no qual estes apresentam sete elementos de convergência entre tais perspectivas:

1) uma concepção holística da atividade, envolvendo ação, cognição e emoção: o trabalho do sujeito vai sempre além da prescrição. A atividade não é a simples realização de uma tarefa e possui uma dimensão adaptativa ou criativa da pessoa à situação;

2) uma concepção situada da atividade, enfatizando a margem de ação dos atores e seu forte componente cognitivo. A situação influi no desenvolvimento da atividade ao mesmo tempo que esta modifica a situação. A ação do sujeito está sempre situada: não pode estar fora ou separada da situação;

3) uma concepção encarnada de atividade: o sujeito não é apenas um ser que pensa, ele também tem sensações, emoções. O ensino produz no professor emoções positivas ou negativas. Há sofrimento e há paixão. Christophe Hérou e Françoise Lantheaume (apud LESSARD, 2009) identificaram em suas investigações três tipos de dificuldades da profissão de professor: mobilizar os alunos e envolvê-los na atividade da aprendizagem, separar a vida pessoal e a vida profissional e a dificuldade individual e coletiva de definir aquilo que constitui um “bom” trabalho.

4) a afirmação da continuidade da atividade, numa concepção construtivista-interacionista: o sujeito raramente atua sozinho, pois se insere em ligações de interdependência com o outro. Sua atividade assenta-se em um processo de atribuição de significações negociadas e objeto de acordos provisórios.

5) afirmação do caráter negociado da atividade social, por meio da co-determinação e co-construção de sentido nas atividades linguísticas: a atividade docente requer negociação permanente com os alunos, gerando acordos provisórios que se renovam sem cessar.

6) o caráter autônomo e criativo da atividade: o processo de construção de significações e dos acordos é feito por meio das verbalizações, que dão origem a narrativas, intrigas (encadeamento lógico dos acontecimentos) e episódios.

7) a construção de significações no âmago da atividade: entre as preocupações dos docentes (manter a ordem na aula, fazer os alunos trabalharem, fazer aprender) e a dos alunos (realizar as tarefas, garantir seu espaço no grupo, gerir uma boa imagem de si próprio) há sempre tensões e convergências e a busca por equilíbrio e articulação.

As perspectivas centradas na atividade, portanto, atribuem relativa autonomia e singularidade às situações estudadas e concedem também maior espaço ao sujeito, sem deixar de levar em conta as interações com o contexto social, os sistemas, as instituições, os outros professores e os alunos.

Asbahr, professora e pesquisadora da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista *campus* de Bauru, é outra autora que discorre sobre a ação docente a partir da Teoria da Atividade, ressaltando seus elementos estruturais: necessidade, objeto e motivo, com ênfase neste último.

De acordo com Asbahr (2005), atividade docente existe por meio das ações; estas dependem das condições concretas do indivíduo e são engendradas historicamente, apresentando um lado intencional e um operacional.

O professor, ao fazer seu trabalho, desenvolve atividades internas (pensar, sistematizar, planejar) e externas (preparar o material, agendar os espaços, ministrar a aula, distribuir as tarefas). Tanto as atividades internas quanto as externas apresentam a mesma estrutura geral e a atividade interna é formada a partir de uma atividade prática sensorial externa.

Sentido pessoal e motivo estão intimamente relacionados e, em outros momentos da História, significação social e sentido pessoal eram, em certo sentido, coincidentes, o que já não acontece na sociedade de classes, onde a separação entre trabalho manual e intelectual redundava na contradição entre significações e sentidos, produzindo alienação.

Dessa forma, ainda segundo Asbahr (2005), a atividade docente – intelectual – pode perder seu sentido e tornar-se unicamente uma forma de obter um salário.

Se, por um lado, essas abordagens permitem manter a convicção de que existe uma autonomia do professor – limitada, mas essencial – e de que é possível lutar contra o fracasso escolar e formar professores a partir da consideração das práticas reais, por outro lado, enfatizam o papel do contexto presente na linguagem, nas prescrições, nas relações com os alunos e com seus pares.

Assim, mesmo reconhecendo o espaço de autoria do educador é preciso estar atento aos valores econômicos de desempenho e eficiência que fundamentam políticas

públicas e que tendem a responsabilizar os professores pelos fracassos dos sistemas educativos.

3.8 A formação do professor

Pelo visto até aqui, explicita-se cada vez mais que a docência não é uma ocupação trivial. E, em função de suas múltiplas facetas, a questão da formação docente deve ser encarada com muita seriedade.

José Mário Pires Azanha (1931-2004), um dos mais importantes intelectuais da educação paulista, em sua obra *A formação do professor e outros escritos* (2006) analisa a situação da formação de docentes no Brasil, formulando uma crítica às duas tendências identificadas por ele em relação a esse tema: “o vazo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor” (AZANHA, 2006, p. 54).

Em relação à primeira, Azanha (2006) alega que, em um país com tantas diferenças econômicas, sociais e culturais como o nosso, querer estabelecer normas gerais pode resultar em algum modelo abstrato inviável de ser aplicado na realidade. Quanto à segunda, tece alguns argumentos que a problematizam sob diversos ângulos.

O educador inicia por questionar a caracterização da figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades como sendo um ideal de formação. Essa caracterização se aproximaria da concepção baconista¹⁶ de Comenius (2002) de que o ensino é apenas a aplicação de um método capaz de ensinar tudo a todos.

Para Azanha (2006, p. 56) são discutíveis, do ponto de vista lógico, as tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas “[...] por descon sideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam na aplicação desse conhecimento”. Além do mais, decisões sobre formação de professores exigem opções entre valores e não apenas respaldo científico.

O segundo questionamento diz respeito a concentrar a formação na figura isolada do professor:

Na escola contemporânea, seja ela pública ou privada, o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções; seres tão imaginários quanto aqueles a que se referem expressões como “*homo oeconomicus*”, “aluno médio”, “sujeito epistêmico” e outras semelhantes. Não se trata de discutir a necessidade teórica ou prática de conceitos gerais abstratos, mas a utilidade que eles possam ter para fundamentar e orientar práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas muito diferentes entre si. No atual quadro histórico – de

¹⁶ Fundada na premissa de Francis Bacon sobre a importância do método científico.

ascensão das massas a uma educação cada vez mais ampliada – não há lugar para essa visão elitista e petrificada da relação pedagógica. (AZANHA, 2006, p. 60, grifos do autor)

Para Azanha (2006), a escola contemporânea é uma novidade social e cultural – assim como a família – e não pode mais estar baseada em um tipo de relação preceptorial característica da educação elitista, aquela que se dava entre o monge e o noviço, o cavaleiro e o pajem, o homem de letras e o príncipe ou o nobre, uma vez que “[...] o preceptor era um agente da família e a escola é uma agente social” (AZANHA, 2006, p. 61).

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica. Analogamente, a família contemporânea é uma novidade social e cultural em comparação com a família de algumas décadas atrás. As relações entre pais e filhos, nessa nova situação, não podem tomar como modelo aquelas vigentes no passado. (AZANHA, 2006, p. 62)

Assim, de acordo com o autor, encarar essas mudanças e rupturas como um sintoma de crise seria uma visão equivocada: “A escola básica de hoje não é, pois, um retrocesso com relação à escola de ontem. É uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca” (AZANHA, 2006, p. 63).

São proposições feitas por Azanha (2006) para essa escola: uma escolarização básica que alcança democraticamente a todos deve estar impregnada pela herança cultural e não por visões parciais, doutrinárias, ideológicas ou técnicas; e a visão da escola como “um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos onde ocorrem encontros de gerações numa comunidade espiritual fundada numa visão ética cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade” (AZANHA, 2006, p. 65).

Em relação à formação de docentes, o autor sugere:

Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea. (AZANHA, 2006, p. 62)

Azanha (2006) questiona ou relativiza alguns pontos defendidos pelos autores que vimos até agora, mas reforça outros. Questiona, como já vimos, a crença de Comenius no poder de um método que dê conta de todas as facetas da realidade. Relativiza as considerações a propósito da motivação dos alunos, de Jacotot, Freinet e Bruner, ao indicar a

necessidade de incluir na equação ensino-aprendizagem algo além dos alunos e professores, a saber, o quadro institucional da escola onde esse processo acontece.

O professor Azanha relativiza, ainda, a questão do coletivo, pois, ao colocar seu foco na instituição escola como *locus* privilegiado do ensino e, conseqüentemente, como instância primordial das ações de formação, aproxima-se dos aqui chamados estudiosos – Asbahr, Contreras, Freire, Mellouki e Gauthier – na parte em que estes reconhecem a importância das relações entre os pares na constituição da identidade docente. No entanto, seu enfoque difere da abordagem de alguns dos clássicos – Freinet, Korczak, Makarenko e Pistrak –, na medida em que estes últimos valorizam enfaticamente o coletivo dos alunos, embora os professores apareçam como parte integrante dele, já que vão propiciando as condições para que se constitua enquanto tal.

Ao discorrer sobre as rupturas da sociedade contemporânea, Azanha (2006) sintoniza-se com as contradições apontadas por Charlot e a pluralidade do mundo de hoje descrita por Biesta.

3.9 A importância da estrutura da escola para a ação docente

Se concordamos com os autores que privilegiam o coletivo da escola e que defendem a necessária ligação da escola com a vida e com a sociedade contemporânea, assim como ela se apresenta, a questão de sua estrutura é muito importante na definição da ação docente.

Vitor Henrique Paro, pesquisador e professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realiza uma crítica à atual estrutura da escola.

Partindo da definição de educação como “a apropriação da cultura produzida historicamente” (PARO, 2016, p. 30), o autor analisa os fatores que dificultam a democratização das relações dentro da escola e, conseqüentemente, a efetivação da educação nesses termos.

Verificamos que, nos diversos sistemas de ensino no Brasil, a concepção de educação que domina e que, em última instância, estrutura esses sistemas é a que se identifica com um conceito tradicional de ensino, preocupado apenas com a “passagem” de conhecimentos e informações. Na medida em que ignora uma dimensão mais ampla de educação como constituição de sujeitos (autores) históricos, pela apropriação da cultura em sua plenitude (ou seja, não apenas conhecimentos, mas também valores, crenças, filosofia, ciência, arte, direito, tecnologia, tudo enfim que constitui a produção histórica do homem), despreza o fim de formar a personalidade do educando em todas as dimensões, entre elas, a de sujeito. (PARO, 2016, p. 228)

Referenciando-se em Justa Ezpeleta, Paro (2016) chama a atenção para o fato de que a estruturação e conformação das escolas constituem o primeiro condicionante do trabalho

educativo. Se a escola se organizar iluminada por valores democráticos de respeito e cooperação, buscando aperfeiçoar o funcionamento de alguns mecanismos de democratização já existentes, como os conselhos de escola, por exemplo, e garantindo espaço para que todos participem, aumentam as possibilidades de uma educação como construção de personalidades autônomas.

O autor postula a adequação dos meios aos fins, o que significa priorizar o pedagógico sem cair na tentação do senso comum de separar a função pedagógica da administrativa, tendo em vista que a atividade-fim do ensino deve impregnar todas as atividades-meio que a tornam exequível.

Do seu ponto de vista, a administração escolar como prática transformadora, além da proposição de objetivos identificados com a transformação social, precisa estar atenta à efetivação desses objetivos, de forma a garantir a vinculação orgânica entre teoria e prática e a determinação mútua entre ideia e ação (PARO, 2012, p. 208-209).

Por um lado, o estabelecimento de objetivos de transformação deve levar em consideração as condições concretas e as possibilidades da escola em realizá-los: não se podem estabelecer objetivos que violem a especificidade da escola ou que estejam além de sua capacidade real de concretizá-los. Por outro lado, a concretização desses objetivos, ou seja, a forma de torná-los realidade, não pode estar desvinculada dos conteúdos transformadores desses mesmos objetivos, nem alheia às condições concretas presentes em cada situação. Dessa constatação de que a forma de administração não é inteiramente autônoma em relação aos fins que busca realizar decorre que uma atividade administrativa comprometida com objetivos de cooperação entre os homens precisa estar, em sua forma, impregnada por essa cooperação. (PARO, 2012, p. 209)

Depreende-se daí que a ação docente, estando em estreita relação com o contexto escolar onde se efetiva, influencia e é influenciada por ele e por sua estrutura interna.

[...] a concepção global da escola precisa mudar se quisermos que ela seja adequada a uma educação comprometida com a formação de sujeitos humano-históricos, portadores de cultura e que usufruem dos bens culturais como direito universal. Em vista disso, as mudanças no currículo do ensino fundamental devem se articular com as demais transformações que nossa tradicional escola exige: na estrutura administrativa, na estrutura didática, no trabalho docente, na atividade discente e na participação da comunidade. O processo pedagógico escolar, à luz dos avanços científicos na área da Pedagogia, e de acordo com sua especificidade humano-social, precisa ser contemplado com tempos e espaços que favoreçam seu pleno desenvolvimento e que garantam sua realização como prática democrática enriquecedora de personalidades cidadãos. (PARO, 2016, p. 236)

Paro (2016, p. 37) resgata diversos autores que realizam a defesa e a adoção de “estruturas organizacionais das instituições educativas que sejam coerentes com o tipo de educação preconizada, enfatizando a importância de tais estruturas para o êxito da educação

que se propõe”. Além de Ezpeleta, cita Rui Canário, Comenius, Freinet, Korczak, Makarenko, José Pacheco, Luiz Pereira e Pistrak.

Ao longo deste capítulo, podemos acompanhar as ponderações dos estudiosos visitados que também apontam para a relevância da estrutura da escola e dos coletivos existentes em cada instituição, influenciados e, muitas vezes, determinados por seu contexto mais amplo.

Biesta (2013) enfatiza as dimensões sociais e éticas da educação em um mundo plural; Charlot (2008) evidencia a escola como parte integrante da comunidade e, à semelhança de Roldão (2007), lembra as razões sócio-históricas das mudanças ocorridas na atuação do professor; esta última ainda elenca, como um dos geradores de especificidade do conhecimento profissional, a comunicabilidade e circulação do conhecimento tácito das práticas docentes entre seus pares.

Giroux (1997) considera a escola como *locus* econômico, social e cultural do trabalho do professor e Mellouki e Galthier (2004) igualmente a definem como instituição cultural, onde deverá ser definida coletivamente sua missão cultural.

Amigues (2004) elenca como partes constitutivas e fundamentais da atividade do professor as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas, reforçando a ideia de que a estrutura da escola, onde interagem todos esses elementos, é definidora da ação docente.

Em suma, há uma confluência no posicionamento desses autores, no sentido de indicarem a relevância da escola em que o professor atua – seu contexto, seu clima, sua estrutura institucional – para que ele execute seu trabalho a bom termo.

3.10 Investigações sobre o bom professor

Pesquisar os elementos que compõem a atuação de um professor considerado bom não é uma iniciativa inédita. Outros estudiosos já se debruçaram sobre essa questão, alguns optando também por ouvir os alunos a propósito dos quesitos de um bom professor.

Em levantamento preliminar sobre o tema no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁷, no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹⁸, no *site* da Scientific Electronic Library Online (SciELO)¹⁹ e de algumas universidades²⁰,

¹⁷ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

¹⁸ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.

localizamos muitos trabalhos nacionais e internacionais relacionados ao descritor “bom professor”. Da mesma forma, com os descritores “bom professor” + “educação básica” foram listados inúmeros artigos. Seleccionamos para ler integralmente alguns artigos, teses e dissertações mais significativos para nosso objeto de estudo, produzidos entre 1988 a 2016, cujas informações constam de dois quadros, disponíveis no Apêndice A deste trabalho.

As considerações e conclusões de tais estudos foram, em grande parte, reiteradas por nossa pesquisa de campo. Isto será visto ao longo do próximo capítulo, ao apresentarmos e analisarmos as respostas dos alunos ao questionário por nós aplicado, quando dialogaremos não só com os destaques feitos até agora a partir das contribuições dos clássicos e dos estudiosos, como também com os resultados dessas pesquisas e estudos.

3.11 Reafirmando a complexidade da ação docente

Neste capítulo, revisitamos alguns dos temas presentes no anterior e que se referem à educação de forma mais abrangente – como a importância da cultura, a pluralidade, a questão da autonomia, o papel da reflexão e dos valores e a imprescindibilidade do coletivo –, mas também tratamos de temas que se referem especificamente à natureza do trabalho docente, como a profissionalidade, a Teoria da Atividade, o professor como intelectual, sua formação e a estrutura da escola como componente importante do trabalho educativo.

Assim, configura-se de maneira ainda mais clara a complexidade desse trabalho. Como pudemos constatar nesse breve panorama parcial, há muitos e variados aspectos a serem considerados: as mudanças pelas quais tem passado, em virtude da transformação das funções sociais da escola ao longo do tempo; as contradições que assolam o cotidiano dos professores; a análise do seu trabalho, encarado a partir da Teoria da Atividade, a luta pela definição de sua profissionalidade, a defesa de seu papel de intelectual transformador; a importância de considerar os limites e as possibilidades da instituição escolar onde trabalha e os geradores de sua especificidade, entre outros.

²⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Sul: <<http://www.lume.ufrgs.br/>>; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: <<http://repositorio.pucrs.br/>>; Universidade de São Paulo: <<http://www.teses.usp.br/>>; Centro Universitário UMA: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/?page_id=61>.

4 SOBRE O PROFESSOR... O QUE DIZEM OS ALUNOS

[...] o transcurso do progresso educativo se parece mais com o voo de uma borboleta do que com a trajetória de uma bala.

(JACKSON, 1991, p. 197)

Dando prosseguimento ao estudo, passamos agora à apresentação e análise dos dados produzidos a partir das respostas de alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual paulista ao questionário semiestruturado e às entrevistas.

A rede estadual de ensino do estado de São Paulo possui 5.638 escolas mantidas pela SEE-SP, assim distribuídas:

Tabela 1 – Número de escolas por tipo de ensino no estado de São Paulo em 2014

Tipo de ensino	Número de escolas
Ensino fundamental – séries/anos iniciais	836
Ensino fundamental – séries/anos finais	246
Ensino fundamental	211
Ensino médio	354
Ensino fundamental – séries/anos iniciais e ensino médio	34
Ensino fundamental – séries/anos finais e ensino médio	2.879
Ensino fundamental e ensino médio	554
Escolas vinculadas	298
Atividade complementar	226
Total	5.638

Fonte: SÃO PAULO (2014).


Há também um conjunto de escolas estaduais mantidas e administradas pelas universidades estaduais paulistas e pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, que não estão computados nesta tabela.

O número aproximado de professores da rede estadual em 2015 era de 224 mil (TAKAHASHI, 2015) e o número de alunos matriculados em 2014, de acordo com o *Censo escolar*, foi de 4.006.044 (SÃO PAULO, 2014):

Tabela 2 – Número de alunos por tipo de ensino no estado de São Paulo em 2014

Tipo de ensino	Número de alunos
Ensino fundamental	2.180.111
Ensino médio	1.547.380
Educação de jovens e adultos	278.553
Total	4.006.044

Fonte: SÃO PAULO (2014).

O trabalho de pesquisa de campo foi realizado em uma das escolas da rede estadual paulista, situada na zona oeste da cidade de São Paulo: Escola Estadual “”,²¹. A opção por essa unidade escolar foi aleatória, visto que, para nosso objetivo, essa variável não era significativa.

A escola funciona em três períodos (manhã, tarde e noite) e atende alunos das séries finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (ensino médio).

Segundo informações dadas pelo diretor, os alunos são oriundos, em sua maioria, de outros bairros, como Jardim Dracena, Campo Limpo, Jardim Umarizal, Jardim Jaqueline, Paraisópolis, assim como de outros municípios – Taboão da Serra e Embu das Artes. Esses bairros são bem distantes da unidade escolar, variando de 5 a 19 km, em diferentes direções. Ainda segundo o diretor, a grande maioria dos alunos apenas estuda e a presença dos pais nos conselhos de classe e reuniões varia de 50% a 65%. Consideramos esse um bom índice, se levarmos em conta a distância de suas residências.

Em 2016, a unidade escolar tem em sua equipe 67 professores, sendo 44 efetivos por concurso, cinco da categoria “F”, que adquiriram estabilidade por lei, mesmo sem ser concursados, 14 da categoria “O”, já explicada anteriormente, e dois professores eventuais (categoria “V”), contratados para ministrar aulas em caso de ausência de professores. A equipe gestora é composta por quatro profissionais: diretor, vice-diretor e dois professores coordenadores. Além disso, conta com oito funcionários e mais seis de empresas terceirizadas, sendo quatro destes responsáveis pela limpeza e dois pela manipulação da merenda escolar.

De acordo também com o diretor, a escola dispõe em sua infraestrutura de água filtrada, água, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet. Tem 14 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes coberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, banheiro dentro do prédio e área verde e declarou possuir os seguintes equipamentos: seis computadores administrativos, 19 computadores para alunos, três TVs, três equipamentos de som, duas impressoras, DVD, retroprojektor, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*), fax e câmera fotográfica/filmadora.

O questionário foi aplicado apenas aos alunos do ensino médio regular que funciona nos períodos da manhã e da tarde. A decisão de aplicar os questionários apenas aos alunos do

²¹ Nome fictício, baseado no logotipo criado pelo artista gráfico polonês Piotr Mlodozieniec, que expressa a coexistência pacífica entre todas as formas de conhecimento, incluindo a ciência e as religiões.

ensino médio foi baseada no fato de que tais alunos estiveram em contato com professores por mais tempo (no mínimo dez anos). São 17 classes de ensino médio, a saber: oito 1^{os} anos, seis 2^{os} anos e três 3^{os} anos.

Na primeira visita que fizemos à escola, a diretora²² nos recebeu. Apresentamos o projeto da pesquisa e o questionário que seria aplicado. Ela alegou necessitar de aprovação da diretoria de ensino. Após a aprovação ter sido dada – o que demorou algumas semanas –, iniciamos os trabalhos, passando nas salas que responderiam ao questionário para explicar no que consistia a pesquisa e para distribuir os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE)²³ aos alunos, que deveriam assinar ou, no caso dos alunos menores de idade, levar para seus pais assinarem.

Já nesse momento constatamos que o número de ausências diárias dos alunos não era pequeno, o que foi confirmado ao longo dos dias em que os questionários foram aplicados.

4.1 Apresentação e análise das respostas dos questionários

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio da aplicação de 392 questionários e posterior entrevista com cinco alunos respondentes, selecionados com base em suas respostas.

O objetivo das entrevistas, cuja realização foi aventada por ocasião da qualificação, foi aprofundar alguns aspectos considerados significativos.

O questionário²⁴, além da identificação do aluno respondente, que era opcional, e do professor indicado como bom professor e respectiva disciplina que ministrava, consistia em três questões abertas e uma quarta, para assinalar alternativas. Tanto os alunos que responderam aos questionários quanto os que posteriormente foram também entrevistados tiveram seus nomes mantidos em anonimato ao longo deste estudo. Para identificar os que tiveram respostas escaneadas utilizamos números e aos alunos entrevistados foram atribuídos prenomes fictícios.

A primeira questão referia-se diretamente à pessoa do professor e sugeria que o aluno completasse por que o escolhido foi (ou é) seu melhor professor. Foi esclarecido aos estudantes que o professor poderia ser de anos anteriores, não sendo necessário escolher um do ano em curso. Isso significa que, nas respostas, o aluno pode ter indicado, por exemplo, um professor dos anos iniciais de sua escolaridade.

²² Da data do início da pesquisa (agosto de 2015) até o final (agosto de 2016) houve mudança em toda a equipe gestora. No primeiro momento, fui recebida por uma diretora; no ano seguinte, assumiu um diretor.

²³ Os modelos de TCLE constam do Apêndice C, ao final deste trabalho.

²⁴ O modelo de questionário encontra-se no Apêndice B, ao final deste trabalho.

A segunda questão referia-se à aula do professor escolhido, sugerindo que o aluno descrevesse como era (ou é) a sua aula. A terceira questão referia-se à forma de avaliar a aprendizagem dos alunos do professor escolhido.

A quarta questão solicitava que os alunos escolhessem, em uma lista, as dez qualidades e/ou comportamentos que consideravam mais importantes para um bom professor. As qualidades/comportamentos constantes da lista foram selecionadas com base em alguns autores, como Paulo Freire e Terezinha Rios, por exemplo, e também com base em minha experiência em escolas. Essa lista não é nem poderia ser exaustiva, o que não constitui problema, tendo em vista que o aluno teve antes, na primeira questão aberta, a oportunidade de indicar livremente as qualidades de seus professores.

A quarta questão foi apresentada em folha separada, depois de os alunos terem respondido às três primeiras perguntas, para não haver indução das respostas nas questões abertas.

De modo geral, houve disposição para responder as perguntas, mas muito pouco entusiasmo ou curiosidade. Em praticamente todas as salas, alguns se recusaram a responder alegando cansaço, não ter o que dizer, ou, simplesmente, aceitando o questionário impresso, mas deixando-o de lado. Muitas vezes, eram acompanhados por colegas próximos que, antes da recusa do companheiro, tinham mostrado interesse em participar.

Essas ocorrências deixaram a impressão inicial de que não haveria disposição dos alunos para escrever sobre seus melhores professores. Essa impressão foi-se dissolvendo posteriormente, à medida que íamos lendo o material coletado.

Foram respondidos 392 questionários, nos quais foram citados 171 professores, sendo 62 homens e 107 mulheres, descontados os dois professores citados sem ser nomeados. Somente um aluno respondeu ao questionário brincando, inventando de forma fantasiosa um professor (Capitão Waldemiro Punho de Ferro) e suas supostas características.

Observamos um equilíbrio de indicações entre os professores das disciplinas de Língua Portuguesa (37) e Matemática (38) e o predomínio dos professores das disciplinas da área de Humanas – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – (38) em relação à área de Exatas – Ciências, Física, Química e Biologia (17). Também foram indicados professores dos anos iniciais do ensino fundamental que ministram todas as disciplinas (14), não obstante o tempo decorrido, já que, para alunos do ensino médio, o contato com esses professores se deu de cinco a dez anos atrás. Professores indicados mais de uma vez foram considerados apenas uma. É digno de nota o fato de dois alunos não conseguirem se lembrar da disciplina dada pelo seu “melhor professor”. Em relação ao terceiro aluno que não se lembrava, por ser surdo e ter contato maior com os intérpretes de libras, é mais fácil entender o esquecimento.

Na tabela abaixo estão relacionadas as disciplinas ministradas pelos professores eleitos como “os melhores”, com a indicação da quantidade de professores citados em cada uma.

Tabela 3 – Número de professores por disciplina

Disciplina	Nº de professores
Alemão	1
Anos iniciais	14
Arte	5
Biologia	5
Biologia/Física	1
Filosofia	3
Física	1
Geografia	16
Geografia e Xadrez	1
História	15
História/Geografia	1
Hotelaria	1
Inglês	7
Matemática	37
Matemática/Física	1
ONG ²⁵	1
Português	35
Português/Inglês	1
Química	1
Reforço	1
Saúde	1
Sociologia	3
Teatro/Atuação	1
Técnicas Administrativas	1
Tecnologia	1
Sem indicação da disciplina	3
Total	171

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).²⁶

É pertinente destacar que um único professor dessa escola, da disciplina de Sociologia, foi apontado como “o melhor professor” por 122 alunos (31,12%).

Ao ler as respostas dos alunos sobre esse professor, lembramo-nos de Rios e Lorieri (2004, p. 46-47, grifo dos autores), ao falarem sobre o trabalho dos professores:

²⁵ Aqui, trata-se de uma aluna que frequentava aulas no contraturno em uma Organização Não Governamental (ONG) e indicou o professor que tinha lá. De acordo com a respondente, esse professor não lecionava uma disciplina específica, mas dava apoio às dificuldades em qualquer matéria.

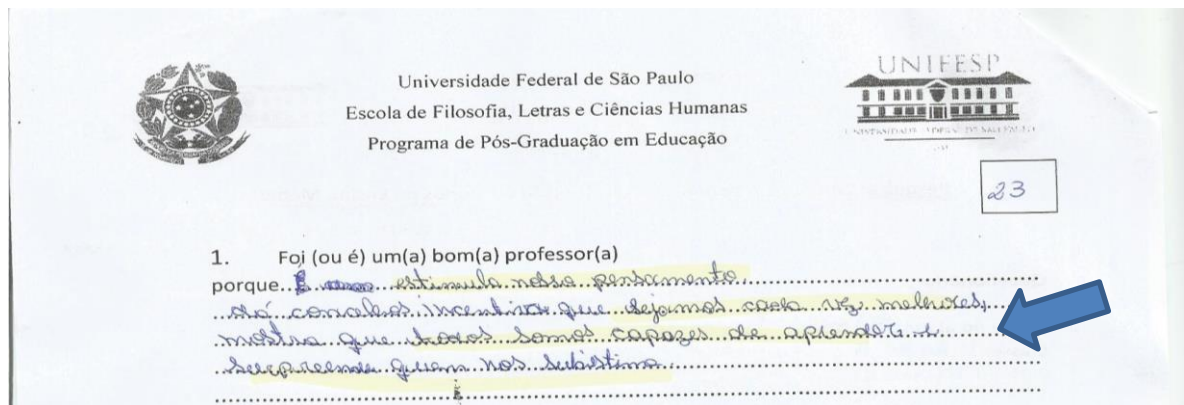
²⁶ Todas as tabelas que se seguem foram elaboradas com base nas respostas dos questionários aplicados.

O Aluno 1 escreve, por exemplo:

O respeito e o afeto é [sic] tão grande que dá para sentir [...] as preocupações dele para com o desenvolvimento dos alunos é [sic] imensa [...] a forma de ensinar é totalmente diferente [...] ele sempre procurou uma solução para que possamos ser diferentes e uma nova geração melhor futuramente, pois ele acredita em nós [...] ele realmente se preocupa [sic] com seus alunos, se preocupa [sic] com nosso futuro, com quem nós vamos nos tornar. (Aluno 1)

O professor em pauta poderia ser discípulo de Jacotot – quando este coloca a igualdade da inteligência de todos os alunos como ponto de partida –, demonstrando acreditar que todos os alunos são “capazes de aprender e surpreender quem nos subestima [sic]”, como diz o Aluno 2.

Imagem 2 – Questionário do Aluno 2



Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIFESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

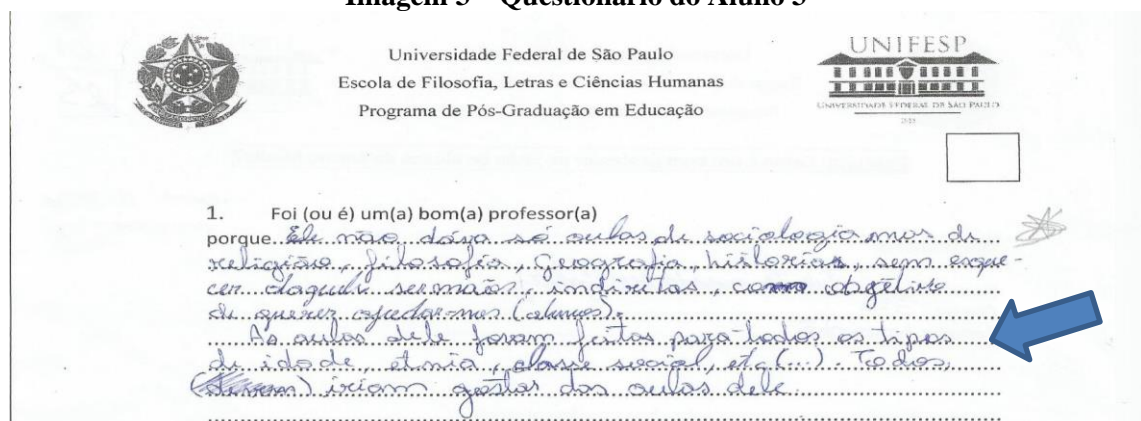
23

1. Foi (ou é) um(a) bom(a) professor(a) porque... *...ele estimula nosso pensamento... não condescende... que deixamos coisas melhores... media que temos bons capazes de aprender... surpreende quem nos subestima...*

Fonte: dados da pesquisa.

Na obra *Ética para náufragos*, José Antonio Marina (2009, p. 29) nos diz que “Aquilo que pensamos sobre nós mesmos irá determinar o que realmente somos”. Esse professor, ao insistir com seus alunos para convencê-los que todos “são capazes”, provavelmente os ajuda a realmente sê-lo. Capazes do quê? Do que quiserem.

Imagem 3 – Questionário do Aluno 3



Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIFESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

1. Foi (ou é) um(a) bom(a) professor(a) porque... *...ele não dá só aulas de sociologia mas de religião, filosofia, história, geografia... quer dizer, ele ensina tudo... como objetivo de fazer com que os alunos tenham uma visão mais ampla da vida... de tudo o que envolve a sociedade... e não apenas a aula dele...*

Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 4 – Questionário do Aluno 4

Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIFESP

12

1. Foi (ou é) um(a) bom(a) professor(a) porque... *eu sinto que ele realmente se preocupa com seus alunos, se preocupa com meu futuro, com quem nos damos, mas também, e de nome realmente gosta da matéria dele, o que ele nos ensina por isso mesmo.*

2. A sua aula era (ou é)... *maravilhosa, ele interage, explica, atua e bem, mas sempre fazendo a gente entender, pensar e aprender.*

3. Ele avaliava (ou avalia) a aprendizagem dos alunos... *ele sempre diz que somos capazes, sempre nos motiva, e sempre elogia e critica, mas fazendo crescer.*

Fonte: dados da pesquisa.

Aulas feitas “para todos os tipos de idade, etnia, classe social, etc.” (Aluno 3); respeito, afeto, cuidado, ligação com a vida, diálogo, crença na igualdade (Aluno 4), bom humor, reflexão. São alguns dos valores e predicados que transparecem nos relatos dos alunos, selecionamos as respostas de apenas quatro, de um total de 122 alunos. Mas já é possível ter uma ideia do teor dos relatos. Afinados com nossos clássicos – Comenius (2002), Freire (2014), Freinet (1998), Jacotot (RANCIÈRE, 2015) – e estudiosos – Biesta (2013), Contreras (2012), Paro (2014), Rios (2001) e Rios e Lorieri (2004), entre outros, parece que os alunos sabem do que estão falando, como sujeitos que são de sua própria aprendizagem.

O mesmo professor foi indicado pela coordenadora da escola como o melhor professor, pois ela respondeu ao mesmo questionário dado para os alunos, sem ter acesso a

eles, naturalmente. Suas respostas estavam em sintonia com o que disseram os alunos e ela acrescentou o fato de que ele envolve outras disciplinas nas discussões de suas aulas.

Em relação ao questionário, como as três primeiras questões eram abertas, os alunos misturaram um pouco as categorias. Assim, ao responder à primeira questão sobre o professor, muitos se referiam também ao formato da sua aula. Da mesma forma, ao responder à segunda questão, sobre como era a aula, teceram comentários sobre o professor. Na terceira questão, relativa à forma de avaliar, aconteceu o mesmo. Assim sendo, para a análise as respostas foram reagrupadas em três categorias maiores, que emergiram da leitura inicial dos questionários aplicados: “Características pessoais do professor”, “Didática” e “Relacionamento interpessoal”. Essas três foram posteriormente subdivididas em categorias mais específicas, objetivando mapear as tendências dentro das categorias mais amplas.

A seguir, no Quadro 1, a síntese das subdivisões das categorias de análise das três primeiras questões.

Quadro 1 – Categorias relativas ao professor

4.1.1 Características pessoais do professor		4.1.2 Didática	4.1.3 Relacionamento interpessoal
4.1.1.1 Qualidades pessoais do professor	Humor	4.1.2.1 Planejamento	4.1.3.1 Aprendizagem
	Afetividade		
	Caráter		
	Personalidade		
4.1.1.2 Qualidades profissionais do professor		4.1.2.2 Estratégias didáticas	4.1.3.2 Incentivo
4.1.1.3 Comportamentos		4.1.2.3 Características da aula	4.1.3.3 Orientação
		4.1.2.4 Avaliação	4.1.3.4 Respeito
		4.1.2.5 Aprendizagem	4.1.3.5 Afetividade
		4.1.2.6 Os alunos	
		4.1.2.7 Impressões	

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Assim, a primeira categoria, “Características pessoais do professor”, foi subdividida nas subcategorias “Qualidades pessoais”, “Qualidades profissionais” e “Comportamentos”.

Nunca é demais lembrar que essa classificação é artificial e seu único objetivo é facilitar o trabalho de análise ajudando a identificar tendências, porque, como assinala Contreras (2012, p. 228):

Esta consideração não é alheia ao reconhecimento de que não é possível, nem desejável, desligar o profissional do pessoal. [...] Pesquisas como as de Arnaus [...] destacaram as diversas formas pelas quais as características pessoais (emocionais e cognitivas) se entrelaçam no modo em que se concebe e vive a profissão de professor. Por sua vez, Fullan e Hargreaves [...] falaram de “professor total” como forma de insistir na necessidade de manter visões mais complexas e integradoras dos professores, de modo que o significado de satisfação profissional não se separe do pessoal e que, por conseguinte, nas condições de trabalho sejam consideradas as que tornem possível ambos os tipos de satisfação.

Lembramos também de Nóvoa (2009, p. 29), que, a propósito do bom professor, sugere “um conceito mais ‘líquido’ e menos ‘sólido’, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”: o conceito de “disposição”, que, segundo ele, busca superar as listas de características que deram origem à trilogia “saber” (conhecimento), “saber fazer” (capacidade) e “saber ser” (atitudes) anteriores a 1990, e também ao conceito de “competência” que surge a partir daí, e que foi “adaptado tão bem às políticas da ‘qualificação dos recursos humanos’, da ‘empregabilidade’ e da ‘formação ao longo da vida’, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia” (NÓVOA, 2009, p. 29).

Nóvoa (2009) elege cinco disposições que devem fazer parte da identidade do bom professor: 1) conhecimento, 2) cultura profissional, 3) tato pedagógico, 4) trabalho em equipe e 5) compromisso social.

Consideramos esse posicionamento interessante e julgamos que as características, comportamentos, saberes e fazeres dos professores na visão dos alunos aqui inventariados seriam passíveis de serem organizados também dessa forma. No entanto, como destaca o próprio Nóvoa (2009), por serem categorias mais fluidas o trabalho de categorização seria muito mais intrincado. Além disso, tais disposições acabam sendo contempladas, de forma transversal, nas três categorias que elegemos.

Feita a ressalva, prosseguimos enumerando as categorias que surgiram a partir da análise das respostas dadas.

A segunda categoria, “Didática”, foi subdividida em: “Planejamento”, “Estratégias didáticas”, “Características da aula”, “Avaliação”, “Aprendizagem”, “Os alunos” e “Impressões”.

E a terceira categoria, “Relacionamento interpessoal”, foi também subdividida em cinco subcategorias: “Aprendizagem”, “Incentivo”, “Orientação”, “Respeito” e “Afetividade”.

Em relação à categoria “Características pessoais do professor”, foram reportadas 62 qualidades pessoais, 27 qualidades profissionais e oito comportamentos. Os alunos conseguiram atribuir a seus professores mais de cem qualificações positivas. Mesmo levando em consideração que são estudantes do ensino médio e que provavelmente já dispõem de um repertório linguístico razoável, evidencia-se que os discentes “não mediram” palavras para falar de seus bons professores. Por outro lado, uma dispersão desta magnitude leva-nos a ponderar sobre até que ponto está difícil para os alunos identificar as qualidades fundamentais de um bom professor.

Diante desses números, poderíamos inferir que as qualidades pessoais dos docentes são muito importantes para esses alunos, já que mesmo aqueles que apontaram que “explicar bem” (166) é fundamental para um bom professor, na maioria das vezes, aliaram alguma outra qualidade pessoal ou interpessoal ao professor eleito como “o melhor”.

É pertinente frisar mais uma vez que a classificação nessas categorias é uma estratégia para tentar visualizar melhor as informações e facilitar a análise, mas muitos dos dados seriam passíveis de constar em mais de uma categoria e/ou subcategoria.

Assim, esse “esquartejamento” de diferentes aspectos de qualidades, comportamentos e procedimentos de professores, mediante inúmeras tabelas classificatórias, é apenas aparente. Na realidade das salas de aula, predicados, atitudes e ações docentes manifestam-se de maneira integrada e/ou paradoxal, diante da complexidade e do imprevisto com que os professores se deparam cotidianamente.

Ao longo do trabalho de análise os diferentes aspectos vão se entrelaçando, repetem-se e se ratificam.

Por se tratar de relatos feitos a partir de questões abertas, o formato das respostas está bem diversificado. Assim, temos muitos adjetivos, mas também locuções adjetivas nas quais são utilizadas várias palavras para expressar uma qualidade do professor, além de pequenas orações descrevendo comportamentos e atitudes. Cabe explicar também que, nos adjetivos tabulados, de maneira geral foi mantido o gênero indicado na resposta do aluno. Quando havia mais de um gênero, optou-se pelo masculino, já que esta é uma regra da norma culta.

Para a análise, as respostas à quarta questão – na qual foram apresentadas aos alunos características e comportamentos para que escolhessem os mais importantes para um bom professor – foram inicialmente consideradas de forma complementar à tabulação feita a partir das respostas às questões abertas, porque alguns alunos não se referiram, naquele primeiro momento, a muitas das qualidades que apontaram depois, quando as visualizaram em uma lista. Posteriormente, tais respostas foram analisadas em separado, com outro tipo de categorização.

A análise desenvolvida foi referenciada nos autores e estudos apresentados no segundo e no terceiro capítulos e teve caráter qualitativo; no entanto, por se tratar de um número razoável de questionários aplicados (392), gerando um número também razoável de itens a partir das respostas (milhares), em algumas situações destacou-se também a porcentagem de respostas em relação ao total.

Em função do grande número de informações, foram feitos recortes em cada categoria, optando-se por destacar as mais numerosas e/ou as consideradas por nós como as mais significativas.

4.1.1 Características pessoais do professor

Das três subcategorias relativas às características pessoais – “Qualidades pessoais”, “Qualidades profissionais” e “Comportamentos” –, vamos iniciar a apresentação dos dados da subcategoria “Qualidades pessoais do professor”.

4.1.1.1 Qualidades pessoais do professor

Objetivando facilitar a análise, dentro da subcategoria “Qualidades pessoais do professor” reagrupamos novamente as características, em quatro itens: humor, afetividade, caráter e personalidade. A Tabela 4, a seguir, traz estas informações, bem como sua frequência nas indicações dos alunos.

É importante frisar que a subdivisão nessas categorias não tem a pretensão de obedecer a conceitos teóricos rigorosos que definem ou diferenciam, por exemplo, caráter e personalidade. Trata-se apenas de uma estratégia de aproximação de características semelhantes.

Tabela 4 – Subcategoria “Qualidades pessoais do professor” e número de indicações

Item	Qualidades pessoais do professor	Indicações
BOM HUMOR	Alegre	4
	Animado	6
	Brincalhão e sério	2
	Divertido	39
	Descontraído	2
	Extrovertida	4
	<i>Subtotal</i>	<i>57</i>
AFETIVIDADE	Amigável	2
	Amorosa	1
	Atencioso	20
	Carinhoso	4
	Companheiro	1
	Doce	1
	Compreensivo	2
	Cuidadosa	1
	Gentil	1
	Sensível	1
	<i>Subtotal</i>	<i>34</i>
CARÁTER	Autêntico	1
	Bom	1
	Bom caráter	1
	Boa pessoa	1
	Bom espírito	1
	Exemplo	1
	Excelente	1
	Firme	1
	“Firmeza”	1
	Gente boa	2
	Humana	1
	Humilde	2
	Ótima pessoa	10
	Persistente	1
	Pura de coração	1
	Sábio	1
	Sincero	1
	Verdadeiro	1
	<i>Subtotal</i>	<i>29</i>
PERSONALIDADE	Agradável	2
	Calmo, tranquilo	3
	Carismático	3
	Cativante	2
	Com grande personalidade	1
	Comunicativo	6
	Contagante	1
	Cordial	1
	Dinâmico	2
	Educado	6
	Estranho demais	1
	Formal	1
	Intelectual	1
	Inteligente	4
	Interessante	2
	Legal	10
	Maravilhoso	5
	Muito legal	3

Item	Qualidades pessoais do professor	Indicações
PERSONALIDADE	Perfeita	1
	Político	1
	Rápido	1
	Sério	1
	Simpático/Muito simpática	5
	Simples	1
	Sociável	1
	Sorridente	1
	Superinteressante	1
	<i>Subtotal</i>	<i>67</i>
Total		187

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Entre as qualidades aqui chamadas de “pessoais”, as de maior incidência foram as relativas ao item “Bom humor” do professor, com 57 citações (30,31%) expressas por meio dos adjetivos “alegre”, “animado”, “divertido”, “brincalhão”, “engraçado”, “bem-humorado”, “descontraído”, “extrovertido”. Se acrescentarmos as respostas apresentadas na quarta questão – “divertido” (234 indicações) e “alegre” (133 indicações) – e considerarmos que muitos alunos, embora não tenham apontado essa qualidade no professor, atribuíram a mesma qualidade à sua aula, podemos concluir que o bom humor é um dos quesitos mais valorizados por eles.

Esse indicador corrobora resultados apresentados nas investigações conduzidas por Maria Isabel da Cunha (1988), Gabriela Dias (2015), Patrícia Horta (2014) e Telma Petersen (2008).

Cunha (1988) já havia informado este tema em seu trabalho, no qual entrevistou e observou a aula de bons professores indicados por alunos de ensino médio e ensino superior por meio de questionário: “Percebi [...] que rir juntos torna as pessoas mais próximas. É este fenômeno que, ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmistificar as relações autoritárias” (CUNHA, 1988, p.130).

Dias (2015) desenvolveu pesquisa sobre bons professores em sua dissertação de mestrado, comparando as respostas de alunos de 5º ano do ensino fundamental, dadas em um questionário, com as respostas dadas por professoras em entrevista. A autora relata que o mais indicado (38%) pelos alunos que responderam ao questionário sobre atributos de seus bons professores foi o quesito “divertido” (DIAS, 2015, p. 114-115).

Horta (2014) realizou entrevistas com professores e coordenadores de duas escolas privadas em São Paulo a propósito da definição de um bom professor. Ela comenta a manifestação de uma coordenadora, que considerou importante a capacidade de ser bem humorado:

Demandar do professor a capacidade de ter humor pode causar um estranhamento, pois nos remete ao apelo atual de sermos felizes todo o momento, a qualquer preço, e nos submete também às teorias desenvolvimentistas que, a partir dos anos 1960, ganharam destaque por defender a crença em uma escola na qual o aluno pode aprender brincando. A coordenadora Camila associa o humor, no entanto, ao vínculo entre o professor e ao aluno que, longe de ser burocrático, implica em uma leveza para lidar com os imprevistos e em uma grande disponibilidade para estar na sala de aula. (HORTA, 2014, p. 110)

Baseando-se em Jorge Larossa, Horta faz o elogio do riso, ao contrapor suas possibilidades a esse estranhamento e creditando ao humor a alternativa de humanizar o encontro entre professores e alunos, pela construção de vínculos decorrentes da cumplicidade que se estabelece a partir dele (HORTA, 2014, p. 111).

Petersen registra em sua pesquisa realizada com alunos de ensino médio, com aplicação de questionários, entrevistas e grupo focal, que, para estes, o professor ideal deve, entre outros quesitos, ser bem humorado (PETERSEN, 2008, p. 133).

Talvez neste quesito pese ainda a especificidade de nossa cultura atual, também “orientada para o entretenimento”, nos termos apresentados por Bruner (1976) em relação à cultura estadunidense. Mas avaliamos que o peso da dimensão estética é bem maior do que a valorização do puro entretenimento, até por essa qualidade ter aparecido sempre associada a outros aspectos da atividade docente, mais ligados à garantia da aprendizagem.

Em nossa pesquisa, alguns alunos (2) nomearam de forma concomitante as qualidades “divertido” e “sério”. Esse tipo de relação é comentado no estudo de Horta, quando se refere a Larossa:

O riso é contemplado pelo autor como a possibilidade de dialogar com o sério e, assim, romper, dissolver, movimentar e questionar o que está estabelecido e julgado. Larossa estabelece o riso como um elemento essencial da formação do pensamento sério, pois permite a flexibilidade, mobilidade e dinamismo das ideias, e até mesmo a leveza da não se levar tão a sério. (HORTA, 2014, p. 110)

É oportuno levar em consideração que, na pesquisa de Dias (2015), que compara respostas de alunos com as de professores sobre o “bom professor”, enquanto 38% dos alunos consideram “divertido” como seu principal atributo, nenhum docente cita o senso de humor como uma qualidade desejável para quem é considerado bom na profissão.

Larossa (apud HORTA, 2014) sugere que na área da Pedagogia se ri pouco, por duas razões principais: o caráter de

[...] “missão” dos educadores de moralizar, argumentar, propor, criticar, muitas vezes de maneira dogmática [...] e] o excesso de otimismo em que não cabe uma ironia, pois o humor é fruto de um distanciamento de si próprio e que convida a relativizar as certezas inquestionáveis. (HORTA, 2014, p. 110-111)

Talvez também em função da preferência, por parte dos professores, por dois dos três modelos de professor idealizados por Alex Moore e citados por Raewyn Connell (2010): artesão competente (predileto dos governos) e profissional reflexivo (predileto dos intelectuais), que parecem conferir-lhes maior importância. O terceiro modelo, professor carismático, que pode ser mais facilmente associado a leveza, diversão e bom humor, é visto de forma um pouco pejorativa por parte do professorado e pelos acadêmicos, talvez por reportar aos padrões hollywoodianos de produções do cinema, teatro e literatura sobre professores notáveis e/ou a um otimismo acrítico.

Assim, podemos inferir que, para os alunos, a alegria é um ingrediente muito bem-vindo ao sério trabalho de ensinar e aprender, enquanto para muitos professores – pressionados pelo estereótipo da severidade eclesial atribuída ao magistério ou influenciados por um otimismo ingênuo, que não lida muito bem com as contradições – o “ser divertido” não faz parte do perfil de professor ideal.

Aqui, estamos considerando que encarar as coisas todas com bom-humor faz parte da dimensão estética da atividade docente, no sentido indicado por Rios (2001) – presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora –, e expressa a alegria necessária ao desempenho da docência, aliada à esperança, como propõe sabiamente Freire (2014). Bom humor pressupõe sensibilidade, criatividade e alegria.

Rios e Lorieri (2004, p. 57) consideram que a alegria é uma construção cotidiana na escola e responde a uma demanda ética e estética: “A alegria, que tem a ver com a afetividade – não considerada como algo romântico, mas como suporte das relações entre os humanos –, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho de professores, professoras, alunos, escola em sua totalidade”.

Como podemos constatar, o segundo item mais citado da subcategoria “Qualidades pessoais do professor” é justamente a “afetividade”, em que estão listados os adjetivos a ela relacionados. A qualidade mais apontada foi “atencioso/muito atencioso”, com 20 indicações. Outros qualificativos com espírito semelhante foram agregados, como “amoroso”, “amigável”, “atencioso”, “cuidadoso”, “carinhoso”, “compreensivo”, “companheiro”, “doce”, “gentil”, “sensível” (18,08%).

Do nosso ponto de vista, os alunos expressaram aqui a importância de o professor “estar atento” a eles no que se refere à aprendizagem, mas sem o caráter de controle ou castigo. Podemos inferir também o papel significativo que o vínculo afetivo desempenha na aprendizagem se agregarmos a esse resultado as indicações feitas na quarta questão: “se importa com os alunos” (143), “respeita os alunos” (184) e “gosta dos alunos” (93), totalizando 420 indicações.

Também esse indicador ratifica pesquisas anteriores. Dias (2015) informa que “atencioso” aparece como segunda opção dos alunos de sua pesquisa, tendo sido indicado por 26% dos alunos.

Atenção, afetividade, empatia, relacionamento humanizado são atributos valorizados na maioria das investigações, quer com alunos de ensino fundamental e médio, quer com alunos de ensino superior e também entre os professores. É o caso das pesquisas de Caren Bühler (2010), Cássia Cândido (2014), Cunha (1988), Dias (2015), Daniela Félix (2009), Beatriz Gutierrez (2002), Horta (2014), Ione Ishii (2010), Franciele Kollas e outros (2013), Brenda López-Vargas e Sandra Basto-Torrado (2010), Daniel Nogueira, Sílvia Casa Nova e Rodrigo Carvalho (2012), Graziela Pachane (2012), Petersen (2008), Luiz Flávio Rangel (2005), Maria Ângela Rizzotti (2005) e Maria Clara Ventura e outros (2001).

Apesar de indicados por quase todos, a ênfase em um ou outro aspecto desses atributos é diferenciada em cada pesquisador. As colombianas López-Vargas e Basto-Torrado (2010), por exemplo, enfatizam, além do conhecimento especializado, os vínculos de confiança e a ética do cuidado, coincidindo com Biesta (2013) quando este elege o “cuidado” como um dos valores orientadores para o que realmente importa em Educação.

Já Rangel (2005) e Bühler (2010) destacam nos dados que coletaram a humanização nos relacionamentos entre professores e alunos, e Dias (2015) e Kollas (2013), a afetividade.

Cunha (1988) ressalta a relação do aspecto afetivo com o posicionamento ético e com o conhecimento técnico e didático dos professores: “[...] consegui perceber que as atitudes e valores dos professores que estabelecem relações afetivas com os alunos, repetem-se e intrincam-se na forma como eles tratam o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolvem” (CUNHA, 1988, p. 67).

Assim sendo, além da dimensão estética da alegria e do bom-humor, surge o aspecto moral da afetividade no sentido adotado por Contreras (2012), valorizada pelos jovens em seu professor, coincidindo com a primeira dimensão da profissionalidade docente destacada por esse autor, dentre as três que considera mais importantes: a obrigação moral.

A propósito da obrigação moral docente, Contreras (2012, p. 86) assinala:

Com efeito, o cuidado e a preocupação pelo bem estar do alunado ou por suas relações com colegas e famílias, obedece a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas [...].

Em nossa leitura, além da faceta moral no sentido apontado acima, o vínculo afetivo pode estar também ligado à sensibilidade e, portanto, à dimensão estética da educação.

Essa valorização dos vínculos afetivos feita pelos sujeitos de nossa pesquisa está em sintonia com um dos saberes docentes destacados por Freire: “gostar dos educandos” e, ainda, com as conclusões de outros pesquisadores: as “habilidades relacionais” apontadas por Rangel (2005) e um dos cinco aspectos marcantes da subjetividade de bons professores, segundo Gutierrez (2003).

No terceiro item, temos as indicações do que chamamos aqui de qualidades relativas ao “caráter”: “autêntico”, “bom caráter”, “boa pessoa”, “bom espírito”, “exemplo”, “firme”, “gente boa”, “humana”, “humilde”, “ótima pessoa”, “excelente”, “exemplo”, “firmeza” foram os adjetivos usados pelos alunos, totalizando 29 citações (15,42%). Parece um percentual relativamente baixo, mas se ponderarmos aqui também os indicadores que surgiram na quarta questão e que podem ser considerados relativos ao caráter – “comprometido” (100), “idealista” (35), “responsável” (158), “respeita os alunos” (184), “bom exemplo” (81), “humilde” (148), “justo” (152), “tolerante” (43), “solidário” (9), “generoso” (30), um total de 940, de 3.920 possíveis – esse percentual subirá para 23,97%.

Assim, concordando com Freinet (1998, p. 250), os alunos parecem acreditar que “as grandes e definitivas virtudes humanas” são muito importantes para balizar a ação educativa:

Ah! Quem dera os educadores também soubessem, em seu ensino, romper e dissolver o verniz da uma falsa cultura para chegar ao âmago das verdades essenciais, deixar agir seu poderoso fermento e colocar humildemente a ciência a serviço de suas revelações! (FREINET, 1998, p. 54)

Alinham-se também com Rios (2001, p. 108), que identifica como fundante de uma educação de boa qualidade a dimensão ética, “que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio de respeito e da solidariedade [...]”.

No item “Personalidade” aparecem as demais qualidades positivas indicadas pelos alunos. Maurice Tardif e Claude Lessard (2014, p. 268, grifo dos autores) sublinham a relevância da personalidade do professor:

Na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados [...] Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor etc. constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo.

Também Alfred Whitehead (1969, p. 53) enfatiza a personalidade, quando diz: “O professor tem uma função dupla. Cabe-lhe despertar o entusiasmo por meio da ressonância da sua própria personalidade e criar o ambiente de um conhecimento mais amplo e um propósito mais firme”.

Algumas das qualidades citadas merecem destaque. Consideramos expressivo o uso do adjetivo “maravilhoso”, usado por cinco alunos e que dá a exata dimensão da força de sua admiração. Da mesma forma, o uso da palavra “perfeita”. Aparecem, ainda, “simpático”, “sociável”, “superinteressante” e “sorridente”, na direção apontada pelos canadenses Tardif e Lessard.

Os atributos “educado” (6) e “cordial” (1) indicados como diferencial de um bom professor são surpreendentes, pois ser educado e cordial deveria ser um pré-requisito para profissionais encarregados da educação de crianças e jovens.

Da mesma forma, consideramos intrigante que, nesse momento, o atributo “político” tenha sido assinalado por um único aluno em relação a um único bom professor. No entanto, ao responderem à quarta questão, 44,05% dos alunos indicaram outras qualidades e/ou comportamentos que podem ser considerados relativos à dimensão ética/política.

Assim, existe mais uma vez sintonia entre o que os alunos julgavam importante em um bom professor – sua faceta ético-política – e o que é valorizado, como já vimos, por parte dos pensadores que se debruçaram sobre o tema Educação – Arendt (2011), Biesta (2013), Contreras (2012), Freire (2014), Giroux (1997), Mellouki e Gauthier (2004), Rios (2001), entre outros.

4.1.1.2 Qualidades profissionais do professor

Abaixo apresentamos a tabulação da subcategoria “Qualidades profissionais do professor”.

Tabela 5 – Subcategoria “Qualidades profissionais do professor” e número de indicações

Qualidades profissionais	Indicações
Assíduo	2
Bem qualificado	2
Bom professor	21
Dedicada	2
Doce/rigorosa	2
Eficiente	1
Ele é nosso mestre	2
Ele, em especial, mas temos outros professores muito bons	2
Excelente professor	5
Frequente	3
Motivador	3
Ótimo professor	34
Paciente	25
Perfeita nos seus conhecimentos	1
Prático	1
Presente nas aulas	1
Produtivo	1
Professor diferenciado	1
Professor muito bom	2
Profissional	1
Responsável	1
Rígido quando necessário	6
Rigorosa	1
Sabia dar aula	2
Exigente	9
Justo	2
Organizada	1
Total	134

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Se desconsiderarmos as duas maiores incidências de respostas “bom professor” (21), “ótimo professor” (34) e “excelente professor” (5), por sua redundância em relação à questão proposta (“Era um bom professor porque... Era um bom professor”), o quesito mais indicado foi “paciente” (25). “Paciente” poderia ter sido classificado também como um atributo pessoal, mas consta como uma qualidade profissional porque aparece relacionado à garantia da aprendizagem dos alunos. O mesmo acontece com o qualificativo “justo” (2). Mais uma vez, os alunos reforçam a importância de o docente estar disponível para atender às suas necessidades relativas à aprendizagem, pois, como veremos adiante, a paciência para “explicar até todos entenderem” foi bastante citada nas respostas relativas à didática.

Mesmo não levando em conta as redundâncias, é pertinente ressaltar a ênfase superlativa – ótimo e excelente – conferida pelos sujeitos da pesquisa a seus professores. Em seguida, temos “exigente” (9), que poderia ser agrupado com “rígido quando necessário” (6), “doce/rigorosa” (2) e “rigorosa” (1), totalizando 18 indicações.

Cunha (1988, p. 68-69) relata: “o aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana em sala de aula”.

Analizando uma resposta que aponta um bom professor que é “rigoroso e flexível”, Pachane (2012, p. 317) sugere: “[...] fica bem claro que na visão dos alunos, rigor não é rigidez”. Na mesma linha, Ventura e outras (2011) identificaram o qualificativo “exigente” como parte integrante do desempenho de bons professores.

Esses resultados, portanto, autorizam-nos a inferir que o bom professor, para o aluno, não é aquele “bonzinho”: é o que exige dele o seu melhor.

Apesar dos atributos diretamente ligados à competência profissional estarem, em sua maioria, classificados na categoria “didática”, mais adiante, aparecem aqui alguns deles: “bem qualificado” (2), “eficiente” (1), “motivador” (3), “perfeita nos seus conhecimentos” (1), “produtivo” (1), “sabia dar aula” (2), “organizada” (1). Aprofundaremos a análise desse aspecto nas respostas às questões 2 e 4.

É bastante significativa a resposta de alunos que, inconformados por ter de escolher apenas um, registram que “ele, em especial, mas temos outros professores muito bons” (2). Este parece ser um indício de que esses alunos percebem que não faz sentido indicar apenas um professor como melhor, sendo que o trabalho educativo deveria ser desenvolvido pela equipe escolar.

Ainda que incipiente do ponto de vista quantitativo, mas muito significativa

qualitativamente, constatamos nesse registro a compreensão da relevância do trabalho docente de todos e de cada um e a intuição sobre a essência do trabalho do professor em uma escola, que, como sublinha Azanha (1987), em nossa sociedade atual, não é – ou não deveria ser – preceptorial, mas sim, coletivo. Essa leitura será confirmada nas entrevistas, como veremos mais adiante.

Lembremos também os autores que destacam a instância coletiva da escola como definidora de sua missão cultural, como Mellouki e Galthier (2004), Amigues (2004), que a coloca como parte constitutiva da atividade do professor, e Paro (2016), que demonstra sua importância para o êxito da educação a que se propõe determinada escola.

Também Tardif e Lessard (2013) registram a existência de escolas que, “principalmente graças a uma capacidade de mobilização coletiva [...] conseguem criar condições tais que os docentes cumprem mais do que convenientemente a sua missão, e tiram disso uma forte satisfação profissional e identitária” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 259).

“Assíduo” e “frequente” são apontados como predicados de um bom professor. Um aluno destacou que o bom professor é “presente nas aulas”. Esse talvez possa ser encarado como um indicador das difíceis condições de trabalho do educador, que, submetido a jornadas estafantes e assolado por problemas de ordem pessoal, financeira e de saúde, acaba por ausentar-se.

Em pesquisa que buscou mensurar as taxas de absenteísmo por motivos de saúde dos servidores da SEE-SP, Porto (2011) sugere que a questão seja classificada como problema de saúde pública, tamanha sua magnitude. O autor registra que valores próximos a 20% da força de trabalho contratada esteve ausente durante o período estudado por ele, maio de 2008 a junho de 2009.

Visualiza-se que uma fração expressiva dos servidores encontra-se ausente, tanto por faltas como por licenças médicas o que indica de forma conclusiva: 1) adoecimento da força de trabalho – tanto a falta médica como a perícia mesmo que a procura for motivada pelo desejo de ausentar-se do trabalho, há participação ativa do Estado em afastar, registrar e até de dar publicidade aos afastamentos concedidos pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado – DPME. É incontestável que parcela significativa do contingente contratado está doente. (PORTO, 2011, p. 29)

Note-se que esse estudo se refere apenas às faltas médicas e licenças e não estão considerados aí os demais tipos de falta (abonadas, justificadas, injustificadas). Portanto, podemos inferir que essa porcentagem de absenteísmo seja muito maior que os 20% constatados.

4.1.1.3 Comportamentos

Finalmente, apresentamos a tabulação da subcategoria “Comportamentos” da categoria “Características pessoais”.

Tabela 6 – Subcategoria “Comportamentos dos professores” e número de indicações

Comportamentos	Indicações
Ama/adora/apaixonada/ super disposta a ensinar	8
Aborda abertamente todos os temas	1
Deixava claro a importância do que estava ensinando	2
Ele queria dar aula	1
Ensina com boa vontade	1
Fala muito bem	1
Não tinha medo de falar nada	1
Nunca faltava com a palavra	1
Total	16

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Aqui, evidencia-se a importância que tem para o aluno perceber que seu professor gosta e valoriza o que faz: “ama/adora/apaixonada/super disposta a ensinar” (8), “ele queria dar aula” (1), “ensina com boa vontade” (1), “deixava claro a importância do que estava ensinando” (2). De um total de 16 indicações de comportamentos, 12 dizem respeito ao gosto por ensinar.

Esse resultado também corrobora a conclusão do estudo de Gutierrez (2003), que o aponta como outro dos cinco aspectos marcantes da subjetividade do bom professor. O mesmo se pode dizer de outros pesquisadores que identificaram tal atributo como parte integrante do perfil do bom professor: Cunha (1988) e Ishii (2010).

Andy Hargreaves (apud CONTRERAS, 2012, p. 229, grifo do autor) lembra que, “além da técnica e do propósito moral, o bom ensino se compõe de *desejo*”. Contreras (2012, p. 229) acrescenta: “Se a força que sustenta o compromisso profissional é o desejo, o desenvolvimento emocional é indubitavelmente importante para uma autonomia profissional madura”.

Como podemos perceber, mais uma vez o aluno valoriza um comportamento pessoal de seu professor que influencia positivamente sua atuação profissional.

4.1.2 Didática

Relembrando: como as questões eram abertas, muitos alunos referiram-se às características do professor na segunda questão (relativa à aula) e à qualidade da aula na primeira (relativa ao professor). Assim sendo, transcrevemos todas as respostas que classificamos como “Didática”, totalizando 423 qualidades da aula e/ou comportamentos do professor, com 1.438 indicações. Poderíamos ter agrupado as respostas semelhantes, mas optamos por transcrever *ipsis litteris* o pensamento do aluno. Primeiramente, porque a publicação desses dados pode dar margem a outras interpretações e análises, já que o recorte que faremos obviamente não esgota todas as leituras possíveis. Em segundo lugar, para explicitar o quanto os alunos têm a dizer sobre sua realidade escolar.

A categoria “Didática” foi subdividida em sete subcategorias: “Planejamento”, “Estratégias didáticas”, “Características da aula”, “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Os alunos” e “Impressões”. As duas últimas podem parecer deslocadas, afinal, o que os alunos têm a ver com a didática? No entanto, se partimos do pressuposto de que o aluno é sujeito de sua aprendizagem, sua participação é importante, bem como as impressões que tem da aula.

Paro é contundente a esse respeito:

Eis a verdade cristalina com que a Didática deve deparar-se: *o educando só aprende se quiser*. Diante disso o que há a fazer é buscar formas de levar o aluno a querer aprender. Para isso, é preciso que se levem em conta as condições em que ele se faz sujeito. (PARO, 2014, p. 31, grifo do autor)

Algumas poucas respostas acabam aparecendo em mais de uma categoria, porque a isto se prestam. É o caso, por exemplo, de “chamava na lousa para explicar as dúvidas e nos deixava confiantes”, que consta da categoria “Estratégias didáticas”, na medida em que descreve a estratégia usada pelo professor para ensinar; e também em “Aprendizagem”, já que evidencia como ele garantia a aprendizagem dos alunos.

Importante ressaltar que não é nosso objetivo fazer uma lista de receitas de como o professor deve proceder didaticamente. Como se depreende de tudo o que já foi dito, o “como” fazer, no caso da função docente, está intrinsecamente ligado à visão de mundo e aos valores daquele que a exerce, além de ser amplamente influenciado pelo ambiente institucional – a estrutura da escola, o seu coletivo, as condições de trabalho – e pelo contexto macrossocial e econômico.

Trata-se aqui, então, de elencar as descrições e juízos feitos pelos alunos acerca das aulas daqueles considerados por eles como seus bons professores.

4.1.2.1 Planejamento

Iniciando por “Planejamento” (17), agrupamos as indicações dadas pelos alunos em relação à sua percepção sobre o seu bom professor: ele planeja e prepara sua aula muito bem. Constam abaixo as considerações feitas por eles. Alguns detalham, por exemplo, que o planejamento feito pelo professor graduava o nível de dificuldade, ou que a aula era dada “passo a passo”, ou, ainda, que a organização das aulas no tempo disponível era bem feita, de forma a fazê-la “render bem”.

Tabela 7 – Subcategoria “Planejamento” e número de indicações

Planejamento	Nº indicações
Aula bem desenvolvida	1
Aula bem elaborada	1
Aula bem feita	1
Aula bem pensada	1
Aula bem planejada	3
Aula muito bem elaborada	1
Aula organizada	2
Dava exercícios que começavam com nível de dificuldade simples e avançavam para mais complexos	1
Dava todo o conteúdo previsto para o bimestre	1
Ela dividia bem o horário durante a semana fazendo a aula render bem	1
O professor prepara suas aulas antes	3
Total	17

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Em relação ao planejamento, podemos nos reportar a Rios e Lorieri (2004) quando chamam a nossa atenção para a tensão constante entre as condições concretas de trabalho do professor – aí incluídas as relativas ao seu contexto social mais amplo e à instituição onde ele trabalha – e as possibilidades reais de realizar de maneira autônoma, mas não isolada, seu trabalho: “O grande desafio é ter consciência das condições e avaliá-las, para reduzir os limites e ampliar as possibilidades, na direção do que efetivamente se necessita e se deseja” (RIOS; LORIERI, 2004, p. 52). Ou seja, é preciso planejar para ser autônomo: conhecer a realidade, as condições da escola e dos alunos e as suas próprias,

ter clareza em relação às finalidades educativas e aos objetivos da aprendizagem e pensar em estratégias para atingi-los.

4.1.2.2 Estratégias didáticas

A próxima tabela refere-se à subcategoria “Estratégias didáticas”. Trata-se de um mosaico construído a partir do cotidiano desses alunos, que vão descrevendo ações, procedimentos, estratégias, atitudes de seus bons professores, de maneira que a leitura dos itens vai delineando o que é possível fazer para dar uma boa aula.

Cabe ressaltar, todavia, que, dada a complexidade e o ritmo de uma classe, partimos do pressuposto de que qualquer consideração a respeito da “arte” de ministrar aulas não pode ser vista como receita pronta a ser aplicada, pois cada procedimento, cada atitude, cada ação só faz sentido quando integrada ao todo.

Sobre a autonomia docente, Contreras (2012) é enfático ao chamar a atenção para essa complexidade, existente em todas e em cada sala de aula:

[...] pudemos ver como um aspecto-chave da prática de ensino que sempre nos remete à autonomia se encontra na obrigação moral e, em especial, na sua conjunção com o imediatismo e a complexidade da vida em sala de aula. Ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de aula. O docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. Esse fato indica tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões, de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades. (CONTRERAS, 2012, p. 214)

Sem perder de vista tais considerações, escutemos os relatos dos alunos sobre como foram (ou são) as boas aulas de seus bons professores, pois é possível aprender a partir desta reflexão.

Começando pelo planejamento cuidadoso, passando pela retomada do que já foi estudado nas aulas anteriores, nas quais o professor “ensina conteúdos de anos passados que não tínhamos conseguido aprender”. Aulas com teoria, prática, interação, participação de todos. Aulas em que o mestre não só explica muito bem – superbem, com *performance* inclusive –, mas também explica “até todo mundo entender”. Aulas em que o professor “chama na lousa para explicar as dúvidas e nos deixa confiantes” e “conversa até a gente entender perfeitamente”. Conversas, aliás, “muito inteligentes/pensadas que nos tornam melhores para o nosso mundo”. Aulas nas quais se “ensina de todas as formas para que todos os alunos possam entender”. Aulas em que o professor “persistia nas explicações como se

fossemos do 1º ano do fundamental”. Aulas nas quais “são tratados assuntos atuais e polêmicos” e se ensina a “ter uma visão crítica do mundo à sua volta”, pois os alunos são incentivados a “investigar a sua realidade”. Aulas em que o professor exercita e estimula a autoria, “fazendo seus próprios textos, colocando de um modo mais claro a matéria” e “fazendo todos falarem sobre o conteúdo da matéria”. Ele ainda “tenta fazer os alunos autônomos” e usa múltiplos e variados recursos didáticos: livros, filmes, vídeos, maquetes, “experiências extraordinárias”, *slides*, poemas, poesia, seminários, exercícios, narração de histórias, dança, música, atlas, mapas, peças de teatro. Aulas dadas no jardim e na biblioteca. Aulas em que se ensina “a ter organização e respeito para com quem está dando aula”. “Aulas relaxantes, onde você se concentra e nem vê o tempo passar”. Em que o professor “faz o aluno estudar para alcançar seus objetivos” e “pensar e refletir”. Aulas divertidas. Aulas “com atividades difíceis que precisam de muito estudo”. Aulas em que se “ensina de uma maneira mágica” e o professor “consegue que a gente aprenda sem copiar tantos textos”. Aulas das quais “sempre se volta com algo para pensar”. Aulas com “revisão” e “lição de casa”.

Note-se que os alunos não se limitam a enumerar estratégias didáticas, mas se referem também a atitudes e valores de seus mestres: integração, diálogo, confiança, reflexão, cuidado, atenção e respeito às diferenças e incentivo à participação e ao pensamento.

Tabela 8 – Subcategoria “Estratégias didáticas” e número de indicações

Estratégias didáticas	Nº indicações
Aula cheia de diálogos muito interessantes	1
Aula cheia de entretenimento	1
Aula com bastante discussão sobre os livros	1
Aula com conteúdo	1
Aula com conteúdos que melhoram o desempenho na escrita e fala	1
Aula com discussões	2
Aula com experiências extraordinárias	2
Aula com filmes, vídeos, leitura coletiva do livro didático	1
Aula com muita aprendizagem	2
Aula com muita energia e desempenho do professor e dos colegas	1
Aula com muitos poemas e poesia	2
Aula com música	1
Aula com seminários complexos que aumentam nosso vocabulário	2
Aula com <i>slides</i>	2
Aula com trabalho em equipe	2
Aula era teórica e prática	1
Aula expositiva e participativa	1
Aula muito boa, provavelmente porque ela conseguia explicar (silêncio)	1

Estratégias didáticas	Nº indicações
Aula muito falada	1
Aula muito informativa	1
Aula organizada	2
Aula participativa	28
Aula relaxante, onde você se concentra e nem vê o tempo passar	2
Aula seguida passo a passo de forma que os alunos entendam	1
Aula teórica + seminários + construção de maquetes	1
Aula teórica e divertidamente fácil e aprendo cada vez mais	1
Aula tinha atividades, danças, experiências (ciclo I)	1
Aulas em grupo para tirar dúvidas entre os colegas	1
Antes de começar a aula, retomava o assunto anterior	2
Às vezes dava aula no jardim	1
Assuntos atuais e polêmicos (preconceito)	1
Bem direto para explicar	3
Brinca na hora certa	1
Canta música sobre o assunto da aula	2
Chamava na lousa para explicar as dúvidas e nos deixava confiantes	4
Colocava propostas que beneficiavam a ele e aos alunos	1
Começou com atividades individuais e agora são em grupo, mas cada um escreve no seu caderno	1
Consegue chamar a atenção sem gritar	1
Consegue fazer que a turma se interesse	2
Consegue que a gente aprenda sem copiar tantos textos	1
Conseguia a atenção de todos os alunos	14
Conseguia incluir todos os alunos	1
Contava curiosidades interessantes	2
Conteúdos bem interessantes	1
Conversa até a gente entender perfeitamente	1
Conversas muito inteligentes/pensadas que nos tornam melhores para o nosso mundo	1
Dá ótimas indicações de filmes relacionados à sua matéria (Geografia)	2
Dá tempo para estudarmos	1
Dava exercícios que começam com nível de dificuldade simples e avança para os mais complexos	1
Dava lição de casa	5
Dava muitos exercícios	1
Dava muitos livros para ler	1
Dava temas interessantes para redação	1
Desenvolia projetos	1
Ela dividia bem o horário durante a semana fazendo a aula render bem	1
Ela expandia a aula com boas explicações	1
Ele debate com os alunos sobre os temas da aula	1
Ele nos dava atividades difíceis. Precisava de muito estudo	1
Ele passava sempre futebol - fazia a chamada e a gente ia para a quadra jogar bola	1
Ensina a ter uma visão crítica do mundo à sua volta	2
Ensina até com música, fazendo cenas	1

Estratégias didáticas	Nº indicações
Ensina com clareza e boa comunicação	4
Ensina contando histórias	1
Ensina de uma maneira mágica	1
Ensina Matemática brincando	3
Ensina que não se aprende só na escrita	1
Ensina/explica bem/ muito bem/super bem	156
Ensinava a fazer passo a passo	1
Ensinava coisas novas todo dia	1
Ensinava conteúdos de anos passados que não tínhamos conseguido aprender	1
Ensinava de todas as formas para que todos os alunos pudessem entender	1
Exercícios em grupo	1
Explica a matéria como se fosse uma brincadeira, com vários exemplos	4
Explica até você entender	41
Explica com <i>performance</i>	1
Explica de maneira divertida	1
Explicava com histórias	1
Explicava e depois muito, muito, muito exercício	1
Explicava os conteúdos detalhe por detalhe	2
Fala sobre o dia a dia, a sociedade, a cultura	2
Falava de outras coisas também	1
Faz a gente entender	9
Faz a gente pensar/refletir	6
Faz leitura em voz alta junto com os alunos	1
Faz o aluno estudar para alcançar seus objetivos	1
Faz o aluno gostar da matéria	2
Faz o aluno querer aprender	1
Faz o aluno se interessar	2
Faz o aluno ter prazer com a aula e com as lições	2
Faz os alunos interagirem com o conteúdo	1
Fazia a classe se interessar pela matéria	2
Fazia com que aprender fosse legal de verdade	2
Fazia competição entre meninos e meninas	1
Fazia experiências em diferentes ambientes	1
Fazia experiências na sala de aula	3
Fazia revisão da matéria antes da prova	1
Fazia seus próprios textos, colocando de um modo mais claro a matéria	1
Fazia todos se envolverem na aula	5
Incentiva o aluno a estudar para aprender não para ganhar nota	1
Interagia muito bem com os alunos	36
Lê trechos de livros sobre o assunto da aula	2
Linguagem acessível	1
Mais uma questão de conversa do que de texto	2
Maquetes	1
Mesmo sem o professor na sala todo mundo faz porque é interessante	1

Estratégias didáticas	Nº indicações
Método eficaz de ensinar	2
Modo bom de ensinar	1
Não dá bronca e nem briga e todos respeitam ele	1
Não dava aula só com textos	1
Não deixava assistir aula de boné, com fone de ouvido ou mexer no celular	1
Não passa lição e deixa a gente se virar	1
Não passa/evita coisa na lousa	5
Nós conversamos sobre o assunto da aula	1
Nos ensina a ter organização e respeito para com quem está dando aula	1
Nos preparava para concursos públicos	2
Nos seminários não deixava ler e fazia várias perguntas	1
Nunca deixa levar dúvida para casa	1
O professor tirava todas as dúvidas	14
Organizou completamente, fez a coisa certa sobre a Matemática (aluna surda)	1
Ouve a opinião dos alunos sobre os temas da aula	1
Passa conteúdo que cai nas provas	1
Passa conteúdos inteligentes	2
Passa redação sobre a matéria	1
Passa trabalhos extraordinários	1
Passa vários conteúdos e não tem preguiça de corrigir	2
Passa videoaulas	2
Passava filmes que ajudavam o entendimento	3
Passava filmes, documentários bem explicativos e interessantes	1
Passava livros ótimos	1
Passava na sala olhando as atividades e explicava muito bem para quem tinha dúvidas	1
Persistia nas explicações como se fôssemos do 1º ano do fundamental	1
Procura fazer com que os alunos investiguem sua realidade	1
Promove a interação entre os alunos	9
Promove o diálogo	4
Quinta-feira era dia de leitura e a aula era na biblioteca (aula de História)	1
Relaciona a matéria com a vida	1
Relacionava suas aulas à cultura do cinema	1
Retoma a explicação quando há dúvida	8
Sabe dar aula	1
Sabe muito	2
Sabia a hora de descontrair	2
Sabia como desenvolver uma aula [...] nutritiva para os alunos	2
Sabia controlar a sala	2
Se comunicava bem	7
Sempre dá exemplos relacionados com a matéria	8
Sempre discutia assuntos da atualidade	2
Sempre íamos ao laboratório ou na sala vendo <i>slides</i>	1
Sempre voltamos da aula dele com algo para pensar	2
Só ela falava, não admitia outros alunos falando com ela	1

Estratégias didáticas	Nº indicações
Tem um jeito diferente de explicar	1
Temos momentos de discussão em roda, atividades no caderno, interação dos alunos, conversas muito pensadas	1
Tenta nos fazer autônomos	1
Tinha ótimo método de ensino	2
Tinha um bom plano de aula	1
Tinha um jeito objetivo e claro de ensinar	1
Tirou minha dificuldade com Matemática	1
Todo dia tinha matéria nova com brincadeiras	1
Torna a Matemática fácil e interessante	3
Trabalha com materiais que não estão na nossa rotina	1
Trabalho em grupo	2
Trabalhos interessantes e importantes	1
Trabalhos práticos (peças de teatro)	2
Trazia temas com os quais os jovens se identificavam	1
Usava mapas e atlas	1
Total	561

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Como podemos constatar, qualitativamente os relatos dos alunos são preciosos. Descrevem com pormenores as aulas, as atitudes, o “clima” das aulas de seus bons professores, deixando transparecer atenção àquilo que valorizam e não aquele desinteresse a que tantas pessoas remetem, atualmente, ao se referir a alunos, e desmentindo também nossa primeira impressão ao aplicar os questionários.

Do ponto de vista quantitativo, temos em primeiro lugar no montante de indicações, “ensina/explica bem/muito bem/super bem” (156). Devido ao número muito grande de respostas diferentes, não tem sentido calcularmos a porcentagem em relação ao total, já que a maior parte dos quesitos aparece com apenas uma ou duas indicações. Mas, comparativamente, é o comportamento mais valorizado em relação ao professor, nesta dimensão. Podemos agregar ainda: “bem direto para explicar” (3), “explica até você entender” (41), “explica com *performance*” (1), “explica de maneira divertida” (1), “explicava com histórias” (1), “explicava os conteúdos detalhe por detalhe” (2), entre outros com o mesmo espírito.

Apesar da objeção de Jacotot (RANCIÈRE, 2015) em relação ao risco do “embrutecimento explicador” do professor, preferimos interpretar essa “dedicação explicativa” como mais uma das atitudes emancipatórias desses bons mestres.

Os outros dois itens mais indicados nesta tabela foram: “interagia muito bem com os alunos” (36) e “aula participativa” (28). Pode-se agregar ainda “promove interação entre os alunos” (10).

Tardif e Lessard (2014) consideram o ensino como um trabalho interativo por excelência. Para esses autores, “a pedagogia do professor é estabelecida sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 273).

Essas indicações evidenciam, além disso, a relevância do reconhecimento, por parte do professor, do aluno como sujeito de sua aprendizagem, na linha defendida por Freire (2014); e da valorização do “ofício de aluno” que assume sua parte dentro do processo de ensino-aprendizagem (PARO, 2014). Também este tema será um pouco mais aprofundado nas entrevistas com os alunos.

Em concordância com Paro, diversos alunos reconhecem a importância do professor no que tange a construir seu interesse por aprender: “Consegue fazer que a turma se interesse” (2), “Faz o aluno estudar para alcançar seus objetivos” (1), “Faz o aluno gostar da matéria” (1), “Faz o aluno querer aprender” (1), “Faz o aluno se interessar” (2), “Faz o aluno ter prazer com a aula e com as lições” (2), “Faz os alunos interagirem com o conteúdo” (1), “Fazia a classe se interessar pela matéria” (2), “Fazia com que aprender fosse legal de verdade” (2), “Fazia todos se envolverem na aula” (5), “Incentiva o aluno a estudar para aprender, não para ganhar nota” (1).

Pode parecer à primeira vista que o protagonismo está concentrado apenas no professor, já que a ele cabe “conseguir”, “fazer”, “incentivar”. Mas, neste caso existe uma via de mão dupla, tendo em vista que esse “fazer” visa a garantir as condições de sujeito do aluno.

Houve, contudo, registro – apenas um, na verdade – que aponta em outra direção. “Só ela falava, não deixava ninguém falar” (1) é, provavelmente, um exemplo de professor que se considera como o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas que, por algum motivo, atende à expectativa deste aluno em relação a um bom professor.

A “capacidade de se comunicar bem” (7) e “ensina com clareza e boa comunicação” (4) são atributos registrados que reiteram o resultado de outras investigações: Cândido (2014), Cunha (1988) e Pachane (2012).

São várias as respostas que denotam a criatividade do professor. Por exemplo: “aula com experiências extraordinárias” (2), “ensinava coisas novas todo dia” (1), “ensinava de todas as formas para que todos os alunos pudessem entender” (1), “trabalha com materiais que não estão na nossa rotina” (1). Criatividade também é apresentada em outras pesquisas como

fator distintivo de um bom professor (KOLLAS, 2013; LÓPES-VARGAS; BASTO-TORRADO, 2010; FÉLIX, 2009; PETERSEN, 2008).

4.1.2.3 Características da aula

Nesta subcategoria também os alunos não economizaram adjetivos, locuções adjetivas e pequenas orações para expressar as qualidades das aulas, listadas na Tabela 9.

Tabela 9 – Subcategoria “Características da aula” e número de indicações

Características da aula	Nº de indicações
Aula “daora”	1
Aula aberta para todo mundo	1
Aula agitada - aula calma	1
Aula agitada e bagunçada	2
Aula agradável	2
Aula alegre	3
Aula ampla	1
Aula animada	8
Aula bacana	3
Aula bem aberta	1
Aula bem desenvolvida	1
Aula bem educativa	1
Aula bem legal	4
Aula boa de se aprender	15
Aula calma	6
Aula comunicativa	3
Aula contagiante	1
Aula criativa	8
Aula dele não dá sono	1
Aula descontraída	7
Aula diferenciada/superdiferenciada	29
Aula diferente com materiais incríveis	2
Aula difícil	1
Aula difícil, porém legal e interessante	1
Aula dinâmica	21
Aula diversificada	2
Aula divertida/engraçada	48
Aula divertida/séria	1
Aula é um pouco complicada, mas temos excelentes alunos	1
Aula edificante	1
Aula eficaz	1
Aula em que me sinto mais à vontade	1
Aula emocionante	2
Aula empolgante	1

Características da aula	Nº de indicações
Aula envolvente	10
Aula era dinâmica, não tinha muita bagunça nem muito barulho	1
Aula estimulante	1
Aula excelente	2
Aula exemplar	2
Aula extrovertida	2
Aula flui bem	1
Aula importante	4
Aula incrível	3
Aula inovadora	2
Aula instigante	2
Aula intensiva	1
Aula legal	102
Aula leve	2
Aula linda	1
Aula mágica	1
Aula maravilhosa	1
Aula me surpreende mais e mais	1
Aula muito boa	27
Aula muito legal	4
Aula muito louca	1
Aula muito produtiva	2
Aula não era cansativa e monótona	5
Aula não era rotineira	1
Aula normal	2
Aula organizada	2
Aula ótima	18
Aula participativa	28
Aula passava rápido	2
Aula perfeita	1
Aula positiva	1
Aula prática	1
Aula prazerosa	3
Aula produtiva	32
Aula profunda	1
Aula qualitativa	2
Aula sem bagunça	3
Aula simples	1
Aula simplesmente boa	1
Aula super legal	3
Aula surpreendente	2
Aula teórica e divertidamente fácil e aprendo cada vez mais	1
Aula tranquila	2
Aula útil	2
Aulas bem aproveitadas	1
As aulas eram o máximo	2
Total	416

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

A leitura de muitos dos qualificativos atribuídos às aulas pode nos remeter às considerações freinetianas a propósito da forte necessidade de trabalho presente nas crianças e jovens. De acordo com esse autor, as normas da atividade infantil deveriam passar por “objetivo perseguido nitidamente visível, avanço facilmente mensurável, autonomia relativa na realização, estimativa das exigências adultas, satisfação consigo mesmo e aprovação dos que nos cercam” (FREINET, 1998, p. 183).

Inclusive em relação aos quesitos mais indicados – excetuando-se “legal” (102) –, “aula divertida” (48), “aula interessante” (34), “aula produtiva” (32) e “aula participativa” (28), podemos igualmente nos reportar às considerações feitas por Freinet (1998), quando este relaciona trabalho e jogo e desenvolve os conceitos de trabalho-jogo e de jogo-trabalho, ressaltando que as atividades que crianças e jovens consideram divertidas são aquelas que se referem às necessidades vitais de conquistar a vida, de conservá-la, de aumentar sua potência e de transmiti-la.

(...) se pensamos que a alegria do trabalho é essencialmente vital, e mais do que o jogo; se pensamos que é possível oferecer às crianças atividades que as interessem profundamente, que as empoiguem e mobilizem inteiramente, é este o caminho que devemos tomar. (FREINET, 1998, p. 188)

A análise do conjunto das respostas dos estudantes nos autoriza a interpretar nesse sentido a valorização do “divertido”, tanto no professor quanto em sua aula, já que igualmente valorizados aparecem os qualificativos relativos a produção, interesse e participação ativa.

Uma observação em relação a dois itens que aparecem na lista: “aula daora” e “aula muito louca” são praticamente os dois únicos casos de uso de gíria. É interessante destacar o escasso uso de gírias nas respostas dos jovens alunos. Poderia ser considerado um indicador da seriedade com que responderam ao questionário e também de clareza quanto ao gênero linguístico adequado a tal situação.

Alguns dos adjetivos usados são muito expressivos: “contagante”, “emocionante”, “empolgante”, “envolvente”, “estimulante”, “excelente”, “leve”, “linda”, “mágica”, “maravilhosa”, “perfeita”, “profunda”, “simples”, “simplesmente boa”, “o máximo”. Surpreendente este tipo de adjetivação para aulas, comumente associadas a alguma coisa obrigatória, chata e desinteressante.

4.1.2.4 Aprendizagem

Na Tabela 10 estão as declarações dos alunos em relação à aprendizagem.

Tabela 10 – Subcategoria “Aprendizagem” e número de indicações

Aprendizagem	Nº de indicações
A gente aprende brincando	1
A gente produzia muitos trabalhos interessantes	1
Ajuda a aprender	1
Aprendemos com ele explicando e a gente interagindo	1
Aprendi com ele a ser uma pessoa mais paciente	1
Aprendi muito com ele	34
Aprendíamos mais (com experiências...)	3
Busca desenvolver a capacidade de interpretação, de escrita	1
Busca desenvolver a capacidade de reconhecimento de que os alunos são atuantes - sujeitos éticos e políticos	1
Consegue que a gente aprenda sem copiar tantos textos	1
Consegui aprender várias linguagens (prof. Ciências)	1
Dá inúmeras oportunidades para o aluno aprender mais	1
Dá oportunidade dos alunos aprenderem com os erros	3
Dava para aprender muito	1
Chamava na lousa para explicar as dúvidas e nos deixava confiantes	4
Desenvolve nossos conhecimentos	2
Despertava vontade e sede de aprender	1
Despertou meu interesse pela Biologia e pela vida marinha	3
Me ajudou muito no aprendizado	1
Me passou facilidades para entender o conteúdo me fazendo evoluir	2
Muda o pensamento do aluno para pensamento crítico em relação à escola e à realidade de fora	1
Na aula os alunos desenvolvem uma capacidade de leitura e interpretação de textos e de ideias	1
Se preocupa ao extremo com a aprendizagem de todos os alunos	1
Sempre após as provas fazia correção coletiva e perguntava para cada aluno se havia dúvida	1
Todo mundo aprendia muito rápido	2
Todo mundo ficava focado, aprendendo de um modo muito bom	1
Todos entendem/compreendem o que ele explica	20
Total	91

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

A resposta mais citada nesta categoria foi “aprendi muito com ele” (34), seguida de “todos entendem/compreendem o que ele explica” (20). Podemos inferir, mais uma vez, que é predicado do bom professor ensinar de forma a que os alunos aprendam.

Entretanto, os discentes fazem também algumas considerações bem pertinentes que convergem para aspectos valorizados por autores como Freire (2014) e Paro (2014), como, por exemplo: “busca desenvolver a capacidade de reconhecimento de que os alunos são atuantes – sujeitos éticos e políticos” e, ainda, “muda o pensamento do aluno para pensamento crítico em relação à escola e à realidade de fora”.

Destacam, ainda, outras alternativas para estimular a aprendizagem: “dá oportunidade dos alunos aprenderem com os erros”, “consegui aprender várias linguagens (com o professor de Ciências)” e “aprendemos com ele explicando e a gente interagindo”. Aqui, são enfatizados a interação, o uso de diferentes linguagens e a valorização do erro como abordagens que oportunizam ao aluno a aprender mais e melhor.

Poder-se-ia também considerar que a importância conferida pelo aluno à interação com seus pares no processo de sua aprendizagem lembra-nos da concepção defendida por Contreras (2012), quando afirma que a constituição da identidade se dá no contexto das relações com o outro.

4.1.2.5 Avaliação

Na Tabela 11 constam as respostas para a subcategoria denominada “Avaliação”.

Tabela 11 – Subcategoria “Avaliação” e número de indicações

Avaliação	Nº de indicações
Avalia a atenção	2
Avalia as atitudes	1
Avalia as tarefas	1
Avalia através dos questionamentos que faz durante a aula	2
Avalia com “brincadeiras”	1
Avalia com atividades em sala	8
Avalia com chamada oral	4
Avalia com pesquisa	2
Avalia com questões de vestibulares e do Enem	1
Avalia com redações	2
Avalia com teatro	2
Avalia de acordo com o desenvolvimento do aluno	1
Avalia de forma coerente	1
Avalia de forma correta	3
Avalia de maneira organizada e individual	1
Avalia de um jeito superdivertido: prova, trabalho em grupo, cham:	1
Avalia de um modo bom	1
Avalia diariamente nosso aprendizado e dá um "sinal" quando precisamos melhorar	1

Avaliação	Nº de indicações
Avalia e se preocupa em saber sobre o conhecimento dos alunos	1
Avalia em todas as aulas	1
Avalia fazendo observações durante as apresentações	2
Avalia lição de casa	1
Avalia muito bem	1
Avalia observando os alunos (e ajuda quem precisa)	2
Avalia olhando os cadernos dos alunos	31
Avalia organização	1
Avalia os debates	2
Avalia os seminários	12
Avalia para saber como os alunos estão	2
Avalia pela frequência	2
Avalia pelo interesse do aluno	3
Avalia por critérios criados por ele	1
Avalia por ditados (ensino médio)	1
Avalia postura	3
Avalia também pela participação	33
Avalia também por meio de questionários na internet	1
Avalia também por trabalhos	20
Avalia trabalho em grupo	5
Avalia tudo e todos	2
Avaliação com experiências no laboratório	1
Avaliação em grupo onde um ajuda o outro	4
Avaliação individual e coletiva	2
Avaliação justa	1
Avaliação prática	1
Avaliava a força de vontade de cada um	1
Avaliava a vontade de aprender	1
Avaliava aluno por aluno	2
Avaliava analisando cada um e cada situação	1
Avaliava as lições	1
Avaliava as lições feitas em sala de aula	2
Avaliava com <i>bonus quiz</i>	1
Avaliava com prova oral	12
Avaliava conforme o aluno ia evoluindo, se manifestando nas aulas	2
Avaliava de forma atenciosa	1
Avaliava de forma cuidadosa, atenciosa, sempre atenta a cada aluno	1
Avaliava de forma divertida	1
Avaliava de modo individual por mais que demorasse o processo	1
Avaliava nossa coragem (atuação)	1
Avaliava o caráter da pessoa	1
Avaliava o comportamento	30
Avaliava o esforço	2
Avaliava o eu de cada um	2
Avaliava o interesse	1
Avaliava os alunos que se dedicavam e queriam realmente aprender	1

Avaliação	Nº de indicações
Avaliava para ver que parte não entendemos e explicava	3
Avaliava por conhecimento e não por notas	1
Avaliava por dinâmicas de raciocínio e jogos educacionais	1
Avaliava só por trabalhos (Arte)	1
Avaliava todos com a nota máxima e ia tirando caso não realizasse as obrigações	2
Avaliava um por um	1
Acompanhava o rendimento dos alunos	1
As provas sempre estavam de acordo com aquilo que foi ensinado	1
Dava nota para quase tudo	1
Dava prova a cada matéria nova	2
Dava recuperação para quem não ia bem na prova	5
Ninguém tirava nota baixa com ele	2
Passava muitas avaliações	1
Provas bem elaboradas	1
Provas semanais	1
Rígida nas avaliações	1
Total	260

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Praticamente todos os alunos indicaram que seus professores avaliam por meio de provas. Por esse motivo, tal resposta nem consta da tabela. Além das provas, a maior quantidade de citações sobre outros instrumentos de avaliação utilizados pelos bons professores refere-se à “participação” (30), ao “comportamento” (33) e ao acompanhamento das atividades realizadas, como, por exemplo, “olhando os cadernos dos alunos” (31). “Chamada oral” (12) e “avaliação individual” (3) também foram bem indicados.

Mais uma vez, a participação-interação marca presença entre as práticas dos bons professores e também o acompanhamento individual do aluno, por meio de chamada oral, da valorização de suas produções, de seu esforço e da consideração de suas dificuldades pessoais.

“Avalia observando os alunos (e ajuda quem precisa)” (2), “Avaliava por conhecimento e não por notas” (1), Avaliava para ver que parte não entendemos e explicava” (3), “Avalia de acordo com o desenvolvimento do aluno” (1), “Avaliava analisando cada um e cada situação” (1), “Avaliava um por um” (1), “Acompanhava o rendimento dos alunos” (1), “Dava recuperação para quem não ia bem na prova” (5), são algumas das respostas que evidenciam práticas que se aproximam da avaliação formativa, centrada no aluno e em seu processo individual de aprendizagem.

A propósito de avaliação formativa, Perrenoud (1999, p. 78, grifo do autor) pontua: “Proponho considerar como *formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda

contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”.

Como podemos constatar, os alunos identificam e relatam atitudes e procedimentos avaliativos em seus professores que estão em consonância com visões mais emancipatórias de ensino e aprendizagem.

“Avalia de forma correta” (3), “Avalia de um jeito bom” (1), “Avaliação justa” (1), “Avaliava de forma atenciosa” 1), “Avaliava de forma cuidadosa, atenciosa, sempre atenta a cada aluno” (1) são algumas das respostas dadas pelos alunos que destacam a relação da avaliação realizada pelos bons professores com a ética.

Rios (2007, p. 48) discorre sobre as diferentes dimensões da avaliação: *técnica*, que “diz respeito ao conhecimento tanto dos objetos ou dos sujeitos a serem avaliados, quanto dos objetivos e dos procedimentos necessários e adequados”; *política*, que se refere ao contexto; *moral*, que nos remete às normas e *ética*, referendada na reflexão iluminada por princípios. A autora assim se manifesta:

Diferente da moral, que tem um caráter normativo, a ética tem um caráter reflexivo. É com base em seus princípios – o respeito, a justiça, a solidariedade – que as ações morais podem ser julgadas. [...] É porque temos necessidade dessa presença da ética que precisamos nos mobilizar para identificá-la e promovê-la com firmeza. No terreno da avaliação educacional, que aqui nos interessa especificamente, a ética tem o papel de indagar se as ações avaliativas estão fundadas em princípios que levam à promoção do bem comum, da dignidade humana, da vida feliz. (RIOS, 2007, p. 49)

Um único aluno se reporta à avaliação por meio de questionários na internet, confirmando o que já foi destacado em relação ao uso da tecnologia. Por outro lado, podemos nos perguntar se essa ausência da referência ao seu uso não refletiria a ausência de recursos tecnológicos, usados do ponto de vista educativo, no cotidiano escolar.

Chamaram a nossa atenção as declarações: “as provas sempre estavam de acordo com aquilo que foi ensinado” e “avaliação justa”, como se esses fossem elementos diferenciados de bons professores, quando deveriam ser uma condição corriqueira²⁷.

²⁷ Lembrei-me de um recurso de avaliação de aprendizagem que analisei como supervisora, junto com mais duas colegas, há muitos anos atrás. O aluno havia sido retido no 2º ano do ensino médio e alegava que as provas dadas pela professora não correspondiam ao que ela ensinava. Solicitamos então o diário de classe da disciplina em questão (Português) e as avaliações realizadas. Estarrecidas, constatamos que, de fato, o aluno tinha razão. A professora elaborava suas avaliações com questões tiradas de vestibulares das universidades públicas paulistas, sem levar em conta se o teor das questões coincidia ou não com o que havia ensinado durante suas aulas.

4.1.2.6 Comportamento dos alunos

A seguir, a tabulação dos dados da subcategoria que chamamos de “Comportamento dos alunos”.

Tabela 12 – Subcategoria “Comportamento dos alunos” e número de indicações

Comportamento dos alunos	Nº de indicações
A sala era uma das “piores”, mas na aula dele era a melhor. Todo mundo respeitava	1
É a melhor de todas as aulas, não sei explicar porque, mas parece que a sala se une	1
Minha sala era melhor quando esse professor dava aula lá	1
Os alunos são muito agitados	1
Todos gostam da aula	1
Todos os alunos ficavam quietos	1
Todos paravam para aprender	1
O aluno se desenvolve na aula dele através de seu próprio esforço	1
Todos queriam saber sobre o conteúdo	2
Total	10

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Alguns alunos, para qualificar a aula, referiram-se à reação dos alunos a ela, frisando a reação de “todos” os alunos e não apenas a sua. É importante ressaltar esse posicionamento de valorização do papel do aluno na aula, dos comportamentos e atitudes do coletivo discente – expresso pelo termo “todos” – como resposta a um questionário sobre “o bom professor”. Registro desse tipo talvez seja um indício de que, para esses alunos, a atitude da classe também é importante para que uma boa situação de aprendizagem aconteça. Poderíamos inferir aqui a adesão ao “ofício de aluno” e a consciência da condição de sujeito, mesmo que incipiente, que, com sua união e participação, influencia na qualidade da aula, ainda que seja respondendo à iniciativa do bom professor, que inspira respeito e consegue motivar a todos.

Também a resposta “O aluno se desenvolve na aula dele através de seu próprio esforço” (1) parece localizar no aluno o motor de seu próprio desenvolvimento, o qual, todavia, acontece “na aula dele”, compartilhando, pelo que parece, a responsabilidade pelo aprendizado com o professor. Os alunos entrevistados falarão um pouco mais sobre esse sentimento.

Essa interpretação que estamos fazendo contradiz, em parte, as considerações feitas por Regina Souza (2003), quando esta destaca o “sentimento de insignificância” dos jovens sujeitos da sua pesquisa, realizada com alunos do 3º ano do ensino médio noturno em duas escolas estaduais da cidade de São Paulo, em 1997.

[...] o que parece caracterizar esses jovens pesquisados é um sentimento de “insignificância” perante a realidade. Traços desse sentimento transparecem na atitude do aluno diante da própria relação ensino-aprendizagem na escola, em que ele se coloca como aquele que deve ser *resgatado, convencido, capturado* pelo professor. Ele não se vê como receptor passivo ou mero depositário de conteúdo, pois questiona o valor do conhecimento escolar, mas também não se coloca como sujeito da ação educativa. O jovem aluno se auto-representa como aquele que deve ser “guiado” pelo mestre, depois de ter sido suficientemente persuadido, não por meio de argumentação racional, mas pela relação – porque não dizer – afetiva que deve se estabelecer entre ambos. Ao professor, e apenas a ele, caberia a iniciativa e a condução do processo de aprendizagem escolar. (SOUZA, R., 2003, p. 170, grifos da autora)

A autora parece creditar à afetividade estabelecida entre educador e educando o papel de conquistar os alunos, que se sentem insignificantes. Entretanto, como já vimos, a valorização da relação afetiva por parte do alunado foi reafirmada na maioria das pesquisas acima citadas e por alunos de todas as idades e situações sociais, inclusive os de ensino superior. É, portanto, um aspecto considerado importante por todos e não apenas por quem supostamente sente-se “insignificante” – o jovem aluno trabalhador de uma escola pública –, como apontado por Regina Souza (2003).

Por outro lado, não podemos perder de vista, como nos adverte Cunha (1988), que a ideia de bom professor é valorativa e, conseqüentemente, uma construção histórica e que as expectativas dos alunos refletem os valores presentes na sociedade.

Para os nossos alunos o *bom professor* é uma pessoa especial, principalmente porque demonstra prazer em estar com eles e entusiasmo em ensinar. É ainda sério no trato de sua matéria de ensino e ligado afetivamente ao seu campo de saber. O estudo mostrou ainda que o *bom professor* é alguém que procura desenvolver em si condições para ensinar e possui boas habilidades de ensino. Compreendi, porém, que a ideiação e a prática do professor considerado *bom* pelos alunos de hoje, ainda está baseada num paradigma de ensino que coloca o docente como figura principal do ato pedagógico. Para um desempenho que privilegie o aluno como principal interlocutor no processo de aprendizagem, será preciso modificar o paradigma de ensino que é aceito e desejado na sociedade atual. Este aspecto tem a ver com a concepção filosófica da educação que se deseja numa sociedade politicamente projetada. (CUNHA, 1988, p. ix, grifo da autora)

Como contraponto às considerações destas pesquisadoras, podemos aventar a hipótese de que, nessas décadas decorridas entre as pesquisas empreendidas por Cunha (década de 1980) e Souza (década de 1990) e a nossa (2015), alguma mudança ocorreu entre professores e alunos, com repercussões na autopercepção dos discentes enquanto sujeitos de aprendizagem. Reportamo-nos novamente ao movimento recente de ocupação das escolas pelos alunos no estado de São Paulo, como forma de contestar medidas tomadas pelo governo em relação à reorganização da rede. Quem se sente “insignificante” ou julga só o professor a figura principal da escola não assume atitudes deste tipo.

4.1.2.7 Impressões dos alunos

As respostas que denominamos de “Impressões dos alunos” estão relacionadas na Tabela 13. Nela transcrevemos as “declarações de amor” dos educandos aos seus professores. As respostas aqui consignadas, no entanto, apesar de carregadas de afetividade, referem-se, em sua maioria, à aprendizagem: como a ação do professor constrói o interesse e a paixão por aprender determinada disciplina.

Tabela 13 – Subcategoria “Impressões dos alunos” e número de indicações

Impressões	Nº de indicações
A cada matéria nova eu me interessava mais e mais	2
Com ela parecia simples aprender Português	2
Comecei a achar a língua portuguesa maravilhosa e fascinante	1
Comecei a gostar de Ciências por ela	1
Conhecimento que a gente leva para a vida	3
Dava vontade de aprender	3
Deixa um assunto chato ficar muito interessante	1
Deixava todo mundo feliz./Era rigorosa com as notas bimestrais	1
Ela insiste no saber	1
Entendia tudo	2
Envolvia a turma toda na matéria de um jeito...	1
Era gostoso de ver as aulas	2
Estimula os alunos a estudar	1
Eu queria ter mais tempo de aula para aproveitar	1
Eu tinha “t grandão” em aprender	1
Evoluí bastante aprendendo com ela	2
Existe cada coisa para seu tempo certo	1
Minha interpretação melhorou	1
Mostrou a graça da literatura portuguesa	2
Não é mais minha professora, mas ainda ajuda no meu aprendizado	1
Não gosto nem um pouco de perder as aulas dele	1
Não tínhamos medo ou vergonha	1
O meu conhecimento e desenvolvimento só aumentou e me senti mais confiante	1
O professor cativa os alunos	1
Que pena que a aula passa muito rápido	2
Responsável por eu ter vontade, interesse e gosto pelo estudo	1
Tudo que aprendi com ele vou levar para o resto da minha vida	1
Uma das melhores aulas da escola	1
Virei uma pessoa melhor	1
Total	41

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Cada uma e todas são dignas de nota. Destaco especialmente “a cada matéria nova eu me interessava mais e mais”, “comecei a achar a língua portuguesa maravilhosa e fascinante”, “conhecimento que a gente leva para a vida”, “não tínhamos medo ou vergonha”, “evolui bastante aprendendo com ela”, “o aluno se desenvolve na aula dele através do seu próprio esforço”, “tudo que aprendi com ele, vou levar para o resto da minha vida” e “virei uma pessoa melhor”.

4.1.3 Relacionamento interpessoal

Na tabela a seguir constam as respostas relativas ao relacionamento interpessoal. Foram 306 indicações, subdivididas em cinco subcategorias: “Empenho na aprendizagem”, “Incentivo”, “Respeito”, “Afetividade” e “Orientação”.

Tabela 14 – Categoria “Relacionamento interpessoal” e número de indicações

Relacionamento interpessoal	Nº de indicações
A gente se entende	1
A preocupação dele para com o desenvolvimento dos alunos é imensa	1
Abre nossos olhos	2
Aconselha	13
Aconselha sobre política	1
Acredita na nossa capacidade. Somos adolescentes inteligentes	2
Acredita no nosso futuro	2
Acredita nos alunos	1
Ajuda os alunos na aprendizagem	55
Amigo	17
Brava/carinhosa	1
Brincava com os alunos e também falava sério	1
Compreensivo	1
Contava as histórias de vida dele/as viagens	1
Conversa abertamente com os alunos	1
Conversa para ajudar na vida/sobre tudo	5
Conversa/sabe conversar com os alunos	14
Critica para fazer crescer	1
Dá atenção aos alunos/Dá muita atenção aos alunos	9
Dá bronca quando precisa	1
Dava bronca quando havia bagunça para o bem dos alunos	2
Deixa os alunos se manifestarem	2
Deixava os alunos à vontade	1
Ela dava o seu melhor	1
Ela é um anjo em minha vida	1
Ela ensinava com amor	1
Ele deixa todos bem	1

Relacionamento interpessoal	Nº de indicações
Ele expressa sua emoção	1
Ele nos motiva a preservar a limpeza, o cuidado, o respeito à aprendizagem e à educação	1
Ele sempre vem com uma felicidade que passa para a gente	1
Elogia	1
Elogia os alunos	1
Entende/compreende os alunos	13
Era nossa mãe dentro da sala	8
Era próximo aos alunos	2
Estimula os alunos a serem melhores	2
Fala a nossa língua	1
Falava de igual para igual	1
Faz a gente crescer na nossa vida e melhorá-la	1
Faz com que nos sintamos capazes	1
Gosta dos alunos	2
Gosto dela	1
Incentiva os alunos	6
Inesquecível	1
Jamais será esquecido	1
Levamos o que aprendemos com ele para a vida, para pôr em prática	1
Lutava pelos direitos dos alunos	1
Me ajudou muito	1
Me ensinou várias coisas da vida para o nosso futuro, maneiras de pensar, sentir e agir	1
Me fez mudar completamente	1
Me sentia à vontade com ela	1
Mostra a realidade das coisas	1
Mostra que sem estudo não vamos a lugar nenhum	1
Mostra que todos são capazes de aprender e surpreender quem os subestima	2
Não faz diferença entre os alunos	2
Não julga, como os outros	1
Não larga os alunos com dificuldades	2
Não tinha pena de ninguém	1
Não tinha tempo ruim	1
Nos dava chocolate	1
Nos faz perceber quando estamos agindo errado	1
Nos faz realmente estudar	1
Nos incentiva a correr atrás dos nossos sonhos	1
Nunca desistia do aluno: explicava 10, 20, 1000 vezes	1
Os alunos podem falar	1
Os ensinamentos intelectuais e morais me ajudam até hoje	1
Ouve a opinião dos alunos sobre os temas da aula	1
Ouve/escuta os alunos	11
Parece que ele entra na nossa cabeça e abre nossos olhos e com isso temos noção do nosso futuro	1

Relacionamento interpessoal	Nº de indicações
Pegava bastante no pé	6
Porque me ensinou a ler e escrever, basicamente tudo	1
Próximo dos alunos	1
Quer o bem dos alunos dela	1
Quer o melhor para os alunos	1
Querido	1
Respeita a todos	8
Respeitado	13
Sabe conversar	1
Sabe falar/conversar com os alunos	2
Sabe lidar/lidar muito bem com os alunos	5
Se dá bem com todos os alunos	3
Se empenhava ao máximo para proporcionar o melhor ensino	1
Se esforça por nós	2
Se importa com os alunos	2
Se preocupa com as dificuldades dos alunos	2
Se preocupa com os alunos	11
Se preocupa com os alunos surdos	4
Se preocupa se o que ensina vai ser aprendido para a vida	3
Sempre diz que nós somos capazes	1
Sempre pergunta se os alunos aprenderam, nunca esquece ninguém	1
Sempre se esforçou para nos ensinar e educar	1
Sempre teve muita vontade de ensinar	1
Sentava com a gente para conversar	1
Suas aulas e conversas me ajudam a pensar em relação às pessoas, à cultura	1
Tem respeito e afeto pelos alunos.	1
Trata bem os alunos.	3
Traz boa coisa prá gente	1
União entre o professor e os alunos	1
Vendo a aula dele, tudo muda completamente: todos os alunos se transformam	1
Total	306

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Observe-se que constam desta tabela inúmeras referências a aspectos do trabalho e da pessoa do professor que já foram abordados anteriormente.

Apesar de, do nosso ponto de vista, todos esses comportamentos descritos se referirem, em alguma medida, ao relacionamento interpessoal de alunos e professores, a ênfase recai sobre aspectos diferentes dessa relação.

Assim, na Tabela 15 consta o aspecto que diz respeito ao empenho do professor em relação à aprendizagem: 74 indicações. Essas respostas poderiam perfeitamente ser agregadas

ao subitem “Aprendizagem” da categoria “Didática”. No entanto, estão aqui destacadas por expressarem de maneira inequívoca o compromisso do professor com seus alunos.

4.1.3.1 Empenho na aprendizagem

Tabela 15 – Subcategoria “Empenho na aprendizagem” e número de indicações

Empenho na aprendizagem	Nº de indicações
Ajuda os alunos na aprendizagem	55
Dá atenção/muita atenção aos alunos	9
Não larga os alunos com dificuldades	2
Ouve a opinião dos alunos sobre os temas da aula	1
Nunca desistia do aluno: explicava 10, 20, 1000 vezes	1
Porque me ensinou a ler e escrever, basicamente tudo	1
Se empenhava ao máximo para proporcionar o melhor ensino	1
Se preocupa com as dificuldades dos alunos	1
Sempre pergunta se os alunos aprenderam, nunca esquece ninguém	1
Sempre se esforçou para nos ensinar e educar	1
Total	74

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Exemplificando: “ajuda os alunos na aprendizagem” (55), “não larga os alunos com dificuldades” (2), “ouve a opinião dos alunos sobre os temas das aulas” (1), “se preocupa com as dificuldades dos alunos” (1). O registro “nunca desistia do aluno: explicava, 10, 20, 1.000 vezes” (1) dá a dimensão do envolvimento e compromisso desse professor com a aprendizagem discente.

Em sua obra já citada, Marina (2009, p. 30) declara que “a atenção é um componente essencial da inteligência humana [... e que] o conceito de inteligência não é psicológico, mas ético”, na medida em que a inteligência acaba sendo definida em função de “modelos” morais de homem, que irão demandar nossa opção ética, por esse ou aquele modelo.

Em uma abordagem mais psicológica, Daniel Goleman (2014) apresenta os dois tipos de atenção presentes na estrutura neural de nosso cérebro: a superior (atenção voluntária, força de vontade, escolha intelectual) e a inferior (atenção reflexiva, impulso, hábitos rotineiros). O sistema que ele chama de inferior, do nosso ponto de vista não tem nada de inferior, na medida em que é ele que define a maior parte de nossos comportamentos. É o sistema mais “antigo” e nele se situam as motivações ancestrais de procriação, criação da prole, preservação da vida, de prazer, de perigo etc.

De acordo com Goleman (2014, p. 38):

[...] o circuito ascendente [o sistema inferior] aprende vorazmente – e em silêncio –, absorvendo lições continuamente ao longo do dia. Esse aprendizado implícito nunca precisa se tornar consciente, embora funcione como um leme na vida, para o bem e para o mal.

Essa perspectiva tem algo em comum com as três necessidades humanas consideradas vitais por Freinet (1998): a necessidade universal de preservar a vida, a de torná-la o mais potente possível e a de transmiti-la para continuá-la, as quais, para ele, são a base dos jogos-trabalho que despertam a atenção e a motivação das crianças e jovens.

Vários alunos referem-se à “atenção” em suas respostas, registradas não só na Tabela 14 – Relacionamento interpessoal, mas também nas anteriores. Essa referência aparece com significados aparentemente diferentes, mas que, no fundo, revelam a mesma atitude, e estão ligadas tanto à pessoa do professor quanto à dos alunos. Por um lado, a atenção do professor às necessidades do aluno e o empenho em saná-las, como apontado mais acima; ou nas respostas “avalia de forma cuidadosa, sempre atenta a cada aluno” (1) e “dá atenção aos alunos” (9); ou, ainda, expressa no modo como o mestre se relaciona com os discentes, quando apontam a qualidade de “atencioso” (20); por outro, a importância de o professor “conseguir a atenção de todos os alunos” (14) para os assuntos que serão tratados na aula.

Portanto, pensando na explicação neurológica de “atenção” dada por Goleman (2014), nas considerações feitas por Freinet (1998) e nas relações estabelecidas por Marina (2009) entre “atenção”, “inteligência” e “ética”, poderíamos concordar que os professores citados em nossa pesquisa estão efetivamente estimulando a inteligência de seus alunos e por eles sendo estimulados.

Poderíamos, ainda, nos perguntar que tipo de atenção esses bons professores estão conseguindo despertar. Arriscaríamos dizer que ambos: superior, pois demandam o foco, a força de vontade e a escolha intencional dos alunos para a participação na aula e para o estudo; e inferior, que capta tudo que está acontecendo ao redor de forma inconsciente e aciona suas operações mentais. Para a atenção do sistema inferior, “a maneira de ser” do professor é extremamente significativa e o aluno aprende com ela, silenciosamente. Professores que tratam seus alunos de forma atenciosa, justa, com respeito, com bom humor, estão ensinando, além de suas disciplinas, como viver e se relacionar com os outros e com o mundo.

4.1.3.2 Incentivo

Na tabela a seguir constam os registros relativos ao incentivo dado pelos docentes a seus alunos.

Tabela 16 – Subcategoria “Incentivo” e número de indicações

Incentivo	Nº de indicações
A preocupação dele para com o desenvolvimento dos alunos é imensa	1
Acredita na nossa capacidade. Somos adolescentes inteligentes	2
Acredita no nosso futuro	2
Acredita nos alunos	1
Elogia/elogia os alunos	2
Ele sempre vem com uma felicidade que passa para a gente	1
Estimula os alunos a serem melhores	2
Faz a gente crescer na nossa vida e melhorá-la	2
Faz com que nos sintamos capazes	1
Incentiva os alunos	6
Mostra que todos são capazes de aprender e surpreender quem os subestima	2
Nos incentiva a correr atrás dos nossos sonhos	1
Nos faz realmente estudar	1
Sempre diz que nós somos capazes	1
Total	25

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Essas indicações sintonizam-se com Biesta (2013), Cândido (2014), López-Vargas e Basto Torrado (2010) e Pachane (2012), estudiosos que se referem a uma espécie de “ética do cuidado” para com os educandos como componente importante do trabalho dos bons professores.

Relembrando: Jacotot coloca como principal atributo do mestre a crença na igualdade das inteligências, ponto de partida da educação para ele (RANCIÈRE, 2015). E esta parece ser a mensagem dada por esses professores que acreditam firmemente na capacidade de todos os seus alunos. Na pesquisa de Dias (2015), “acreditar no aluno” também é indicado pelos alunos como atributo do bom professor.

4.1.3.3 Orientação

Na próxima tabela, selecionamos as respostas referentes à atitude de orientação. Aqui, os alunos apontam o papel de orientador de seus bons professores, que se manifestam a respeito de temas e assuntos que dizem respeito à vida, compartilhando sua visão sobre os diferentes aspectos da sociedade – cultura, política, valores –, não se limitando aos conteúdos disciplinares.

“Viver é o ofício que lhe quero ensinar!”, diz Rousseau (1979, p. 15). E os jovens alunos, de fato, valorizam a orientação que recebem de seus mestres em relação às coisas todas da vida.

Tabela 17 – Subcategoria “Orientação” e número de indicações

Orientação	Nº de indicações
Abre nossos olhos	2
Aconselha	13
Aconselha sobre política	1
Conversa abertamente com os alunos	1
Conversa para ajudar na vida/ sobre tudo	5
Conversa/sabe conversar com os alunos	14
Critica para fazer crescer	1
Ele nos motiva a preservar a limpeza, o cuidado, o respeito a aprendizagem e a educação	1
Levamos o que aprendemos com ele para a vida, para por em prática	1
Me ensinou várias coisas da vida para o nosso futuro, maneiras de pensar, sentir e agir	1
Me fez mudar completamente	1
Mostra que sem estudo não vamos a lugar nenhum	1
Nos faz perceber quando estamos agindo errado	1
Me ajudou muito	1
Os ensinamentos intelectuais e morais me ajudam até hoje	1
Mostra a realidade das coisas	1
Parece que ele entra na nossa cabeça e abre nossos olhos e com isso temos noção do nosso futuro	1
Se preocupa se o que ensina vai ser aprendido para a vida	3
Sentava com a gente para conversar	1
Suas aulas e conversas me ajudam a pensar em relação às pessoas, à cultura	1
Total	52

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Evidencia-se mais uma vez a pertinência das considerações feitas pelos alunos, na medida em que valorizam as orientações que recebem relacionadas à sua vida, em consonância com as recomendações de nossos clássicos e estudiosos.

4.1.3.4 Respeito

Na Tabela 18 estão consignadas as respostas relativas a comportamentos docentes que expressam o respeito do professor por seus alunos, por meio do tratamento justo, do diálogo aberto e da capacidade de ouvir. Esse aspecto será abordado mais detidamente adiante, nas respostas dadas à quarta questão do questionário.

Tabela 18 – Subcategoria “Respeito” e número de indicações

Respeito	Nº de indicações
Deixa os alunos se manifestarem	2
Deixava os alunos à vontade	1
Fala a nossa língua	1
Falava de igual para igual	1
Lutava pelos direitos dos alunos	1
Não faz diferença entre os alunos	2
Não julga, como os outros	1
Não tinha pena de ninguém	1
Os alunos podem falar	1
Ouve/escuta os alunos	11
Respeita a todos	8
Respeitado	13
Sabe conversar	1
Sabe falar/conversar com os alunos	2
Sabe lidar com os alunos	4
Sabia lidar muito bem com os alunos	1
Se dá bem com todos os alunos	3
Total	54

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

A resposta “não tinha pena de ninguém” (1) poderia ser interpretada como uma queixa, mas o contexto – de apontar qualidades de um bom profissional – nos autoriza a inferir que seja uma indicação de que esse professor trata todos de maneira igual.

4.1.3.5 Afetividade

Finalmente, apresentamos na Tabela 19 os registros relativos à afetividade.

Tabela 19 – Subcategoria “Afetividade” e número de indicações

Afetividade	Nº de indicações
Amigo	17
Brava/carinhosa	1
Brincava com os alunos e também falava sério	1
Compreensivo	1
Dá bronca quando precisa	1
Dava bronca quando havia bagunça para o bem dos alunos	2
Ela dava o seu melhor	1
Ela é um anjo em minha vida	1
Ela ensinava com amor	1
Ele deixa todos bem	1
Ele expressa sua emoção	1
A gente se entende	1
Entende/compreende os alunos	13
Era nossa mãe dentro da sala	8
Era próximo aos alunos	2
Gosta dos alunos	2
Gosto dela	1
Inesquecível	1
Jamais será esquecido	1
Contava as histórias de vida dele/as viagens	1
Me sentia à vontade com ela	1
Próximo dos alunos	1
Quer o bem dos alunos dela	2
Quer o melhor para os alunos	1
Querido	2
Se esforça por nós	2
Se importa com os alunos	4
Se preocupa com os alunos	11
Se preocupa com os alunos surdos	4
Sempre teve muita vontade de ensinar	1
Tem respeito e afeto pelos alunos	1
Trata bem os alunos	3
Traz boa coisa prá gente	1
União entre o professor e os alunos	1
Vendo a aula dele, tudo muda completamente: todos os alunos se transformam	1
Não tinha tempo ruim	1
Nos dava chocolate	1
Pegava bastante no pé	6
Total	102

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Silvia Luna (2010) avalia que as diferenças entre aquilo que os bons professores fazem e os outros são mínimas. No entanto, existem sutilezas qualitativas importantes, como o afeto, por exemplo.

Em muitos casos, algumas diferenças entre os bons professores e os que não conseguem desenvolver uma docência que garanta a aprendizagem, são mínimas, mas denotam uma diferença qualitativa, quase uma sutileza, irrelevante para o leigo, mas altamente significativa para o profissional. Por exemplo, ser afetivo com o estudante. Em termos de conhecimento livresco todo mundo sabe disso, porém aplicá-lo é muito diferente. No caso daquele que é afetivo e o manifesta, o afeto flui, gerando sinergia. Devemos, portanto, sensibilizar nossos professores e estudantes de Pedagogia para essas sutilezas que terminam estabelecendo diferenças radicais e significativas nas aprendizagens, na atitude diante da vida e no desenvolvimento pessoal de cada estudante e da classe. (LUNA, 2010, p. 265, tradução nossa)

Iniciamos e terminamos, portanto, a análise das respostas às três primeiras questões de nossa pesquisa tratando da afetividade. Isso faz sentido, na medida em que começamos com as características aqui consideradas “pessoais” dos professores e finalizamos com a categoria de relações “interpessoais”. Se, como registra Nílson Machado (2009, p. 102), a formação “pessoal” do aluno é atividade-fim da escola, a questão da afetividade é mesmo central. Já indicamos os autores e pesquisadores que, juntamente com Luna (2010), evidenciam sua importância e fizemos alguns destaques no item 4.1.1.1 deste trabalho.

Reiteramos, com Freire (2014, p. 138), que o “ensinar exige querer bem aos educandos”. Lembramos, todavia, que a responsabilidade de formação “pessoal” dos alunos é coletiva e deve ser compartilhada pela escola, pelo sistema educacional, pelas políticas públicas. E a escola, como unidade fundamental dessa formação, deveria ser o foco das iniciativas de formação, recebendo todo apoio a seus projetos, como já apontado por Azanha (2006) e também por Machado (2009).

4.1.4 Qualidades/comportamentos mais importantes do professor para os alunos

Neste tópico serão analisadas as respostas à quarta questão que, como já citado anteriormente, estava em uma folha separada e foi distribuída aos alunos à medida que eles finalizavam as três primeiras questões.

Cabe aqui um esclarecimento: alguns alunos não seguiram a comanda de assinalar “apenas” dez qualidades. Entre desconsiderar totalmente essa questão de tais alunos ou levar em conta suas indicações, optamos pela segunda. Assim, o total de indicações possíveis teve um pequeno acréscimo: subiu de 3.920 para 4.042.

Os resultados foram tabulados e classificados de forma diferente das questões anteriores, em três categorias, a partir das dimensões de uma educação de boa qualidade apontadas por Rios (2001): técnica, ético/política e estética. Novamente, é importante frisar que essa classificação não é nem poderia ser exata e definitiva, posto que muitas das características poderiam constar em mais de uma dimensão, pois na vida real elas aparecem juntas e misturadas e se interpenetram de formas variadas o tempo todo.

A opção por realizar a análise das respostas à quarta questão a partir dessas novas categorias, com um rearranjo dos atributos listados pelos alunos, objetiva ressaltar esses aspectos, que consideramos fundamentais dentro da ação docente.

Analisando quantitativamente os resultados, temos, de um total de 4.042 indicações, 43,59% de atributos/comportamentos classificados como ético-políticos (1.762), 22,78% classificados como estéticos (921) e 33,62% classificados como técnicos (1.359).

Iniciemos a reflexão sobre os dados relativos à dimensão ética e política:

Tabela 20 – Dimensão ético-política da atuação do professor e número de indicações

Ética/Política	Nº de indicações
Sério	52
Comprometido	100
Idealista	35
Responsável	158
Nos faz pensar/incentiva a pensar	151
Respeita os alunos	184
É um bom exemplo de pessoa	81
Tem bom senso	35
Solidário	9
Conhecimento sobre a vida	28
Bravo	11
Compreensivo	162
Justo	152
Humilde	148
Tolerante	43
Democrático	29
Autoritário	17
Não faz diferença entre os alunos	68
Livre	25
Sabe escutar	105
Aberto ao diálogo	98
Admite quando erra	71
Total	1.762

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Dentre as três categorias, a dimensão mais valorizada pelos alunos é a ético-política e, dentro dela, o quesito mais recorrente foi “respeita o aluno” (184). Rios (AÇÃO ÉTICA, 2016) considera o respeito como “o conceito básico, o princípio nuclear” da Ética. Segundo a autora, dele derivam os outros princípios éticos fundamentais – a justiça (152 indicações) e a solidariedade (nove indicações para “solidário”, acrescidas de 162 indicações para compreensivo). Rios define respeito como “o reconhecimento da existência do outro” (AÇÃO ÉTICA, 2016). É interessante notar como os alunos, intuitivamente, apontam como quesitos mais importantes nesta categoria os princípios fundantes da Ética, demonstrando e reforçando, por sua vez, a relevância da intuição, destacada por Bruner (1976).

Com o mesmo espírito, Biesta (2013) enfatiza a importância de o professor propiciar as condições para que o aluno torne-se presença – como ser único e singular; e Freire (2014) destaca o respeito à autonomia do ser do educando e aos seus saberes como imprescindível ao fazer docente.

Outros atributos com presença significativa nesta categoria foram “responsável” (158) e “comprometido” (100), correspondendo ao comprometimento freireano e também à segunda dimensão da profissionalidade docente, na lógica de Contreras (2012): o compromisso com a comunidade, que, naturalmente, inclui os alunos.

Em seguida temos “nos faz pensar/incentiva a pensar” (151). Aqui, seria redundante retomar os teóricos que apontam nesta direção: é praticamente lugar comum entre todos. De Jacotot a Biesta, de Dewey a Freinet, de Giroux a Contreras, de Bruner a Paro, passando pelos demais que revisitamos e muitos daqueles que não foram sequer citados. Propiciar, incentivar, estimular, dar espaço para que o aluno exercite e desenvolva sua inteligência, em vez de massacrá-lo com rotinas desinteressantes e memorização maciça de conteúdos, está bem recomendado por todos. E, no entanto, são poucos professores que parecem preocupar-se com o pensar de seus alunos.

Poderíamos aventar a hipótese de que uma das causas prováveis dessa aparente “despreocupação” com os processos do pensamento pode ser um dos quatro obstáculos apontados por Philippe Perrenoud (1999) ao acompanhamento eficaz dos processos de aprendizagem:

O terceiro obstáculo com o qual o professor se depara é a *falta de tempo*, o número impressionante de microdecisões a tomar durante o dia [...], a dispersão contínua entre mil problemas de ordem diversa. [...] Deve-se cuidar de tudo, estar em todos os lugares ao mesmo tempo, administrar o material, animar o grupo, ocupar-se dos alunos que apresentam um problema particular, levar em conta o tempo que passa, prever a continuação, confrontar-se com interrupções e incidentes, manter a ordem sem interromper o trabalho, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 84, grifo do autor)

No entanto, em que pesem as dificuldades, que não são poucas, os depoimentos dos alunos atestam: é difícil, mas não é impossível, posto que muitos professores vêm conseguindo.

Coincidindo com mais um saber docente necessário, de acordo com a ótica freireana, a qualidade “humilde” (148) somada a “admite quando erra” (71), aparece também com destaque entre as classificadas nessa categoria.

Portanto, quando os alunos explicitam a importância que conferem a essa dimensão, estão desvendando indiretamente a questão do controle da Educação, de seus objetivos. Do que, em última análise, confere o significado ao ato de educar. Contreras (2012, p. 130) pontua:

São as finalidades, enquanto critérios implícitos de valor, e sua tradução em princípios para a prática consistente com elas, as que ajudam os docentes a dirigir os processos de ensino em sala de aula. E são a análise e a crítica da própria prática, em vez de especificação de resultados, as que permitem melhorar a atuação dos professores, e, por conseguinte, sua capacidade de criar situações regidas por valores e critérios educativos.

Isto posto, passemos agora à dimensão “Estética”. Das qualidades aqui consideradas como estéticas, as mais significativas já foram analisadas no item “4.1.1 Características pessoais do professor”. São elas: “divertido” (234) e “alegre” (133). Da mesma forma, os atributos “se importa com seus alunos” (143), “gosta dos alunos” (93) e “gentil” (106) já foram abordados anteriormente. Apesar de neste momento aparecerem quantitativamente como minoritários em relação às duas outras categorias – ética-política e técnica –, esses foram os itens mais valorizados especificamente pelos discentes.

Tabela 21 – Dimensão estética da atuação do professor e número de indicações

Estética	Nº de indicações
Divertido	234
Inovador	94
Alegre	133
Curioso	15
Tem bom gosto	17
Gosta de ler	11
Gosta de arte	9
Generoso	30
Gentil	106
Se importa com seus alunos	143
Gosta dos alunos	93
Tem esperança	36
Total	921

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

É inquietante a visão que os alunos expressam em relação à importância do gosto pela leitura (11) e pela arte (9). Pela quantidade de indicações, a maioria parece acreditar ser este um aspecto secundário para docentes, mesmo para bons docentes. E, provavelmente, essa impressão está ancorada em suas experiências com seus professores.

Também a criatividade, expressa pelo adjetivo “inovador” (94), apesar de mais indicada, no cômputo total se considerarmos as indicações relativas ao bom humor, não teve aqui presença significativa.

No que concerne à dimensão técnica, mais uma vez, como veremos abaixo, o posicionamento dos alunos aproxima-se das recomendações dos teóricos da Educação.

Tabela 22 – Dimensão técnica da atuação dos professores e número de indicações

Técnica	Nº de indicações
Organizado	198
Pesquisador	20
Rigoroso	33
Tradicional	10
Estudioso	48
Pontual	72
Desperta a vontade de aprender	213
Falta pouco	41
Sabe ensinar bem	162
Organiza a aula	144
Conhece a disciplina	118
Se interessa pela aprendizagem dos alunos	130
Usa recursos didáticos	32
Usa tecnologia	42
Trabalha em conjunto com seus colegas professores	20
Relaciona o que ensina com outras disciplinas	19
Relaciona o que ensina com o que acontece no mundo	57
Total	1.359

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Em relação ao aspecto aqui chamado de técnico, o comportamento mais valorizado foi “desperta a vontade de aprender” (213), seguido de “organizado” (198), “sabe ensinar bem” (162) e “organiza a aula” (144).

A pesquisa desenvolvida por Maria Celeste Mendes (2006), igualmente com alunos do ensino médio, sobre as práticas significativas de professoras bem-sucedidas, registra 69,9% de indicações para o item “explica bem e claramente a matéria”. Mendes (2006) destaca que, se os alunos consideram que a professora explica bem, é porque, provavelmente, essas explicações fazem sentido e são significativas para eles. Isso nos remete a Rios (2001, p. 88) quando esta nos ensina que “A dimensão técnica é suporte da ação competente. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões [...]”.

Como vimos, muitos dos autores que revisitamos destacam, como uma das funções precípua do professor, organizar o ambiente de aprendizagem de forma a despertar ou deixar aflorar a vontade de aprender no aluno. Biesta, Bruner, Dewey, Freinet, Freire, Jacotot, Paro, entre outros, enfatizam a importância da intervenção docente nesse aspecto.

Dewey, por exemplo, sublinha que o verdadeiro desenvolvimento da criança é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência e que cabe ao professor providenciar “*um meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis” para a aprendizagem (DEWEY, 1965, p. 53, grifos do autor). Para ele, a tarefa do professor “é conduzir uma experiência viva e pessoal” (DEWEY, 1965, p. 56). Opondo-se à teoria do esforço, o autor advoga que não cabe ao professor tornar algo interessante. “O interesse verdadeiro é o resultado que acompanha a identificação do ‘eu’ com um objeto ou ideia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio ‘eu’ iniciou. (DEWEY, 1965, p. 69).

Descrevendo “interesse”, lista seus atributos: é ativo ou propulsivo, objetivo, concreto, pessoal e emocional (DEWEY, 1965, p. 70-72). Assim, caberia ao professor organizar seu ensino de forma a propiciar essa identificação do aluno com os objetos de aprendizagem, por meio de experiências vividas em suas aulas. Trata-se menos de selecionar matérias ou preparar materiais e mais de “descobrir a *relação intrínseca* entre a matéria ou objeto, e a pessoa, relação essa que, uma vez conscientemente percebida, passa a ser o motivo da atenção” (DEWEY, 1965, p. 74, grifo do autor).

Em consonância com essa posição, Bruner (1976) recomenda que o professor planeje suas aulas de forma a, ao apresentar o senso de estrutura de cada matéria, não privar o aluno do prazer das descobertas, valorizando seu pensamento intuitivo, auxiliando-o a utilizar integralmente toda a sua potencialidade intelectual e também o seu “senso de tragédia” (BRUNER, 1976, p. 9). Em relação ao interesse, considera que:

Despertar o interesse a curto prazo não é o mesmo que estabelecer o interesse, em seu mais amplo sentido, a longo prazo. Filmes, recursos audiovisuais e dispositivos semelhantes podem ter o efeito de prender a atenção a curto prazo. A longo prazo, poderão produzir uma pessoa passiva, à espera de que algum tipo de cortina se erga à sua frente para despertá-la. (BRUNER, 1976, p. 68)

Nestes tempos de desmesurado avanço tecnológico, o fato de pouquíssimos alunos terem indicado como atributo de um bom professor o uso da tecnologia (42) pode ser considerado um indicador de que Bruner (1976) talvez tenha razão, quando sublinha que a tecnologia é apenas um recurso auxiliar do professor e que seu papel é coadjuvante no complexo processo de ensinar-aprender.

Freinet (1998, p. 77), por sua vez, aconselha ao professor “uma lógica maior, uma docilidade mais humilde às leis gerais da natureza e um senso elementar da vida”. Para ele, a escola tradicional “separa a árvore das suas raízes, isola-a do solo que a nutre” (FREINET, 1998, p. 83). Caberia ao bom professor propiciar ao aluno o reencontro com a seiva, identificando aquilo que faz sentido para sua vida.

Freire (2014, p. 24) nos alerta: “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. E, ainda, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 28, grifos do autor).

Como já vimos no segundo capítulo, para Jacotot (RANCIÈRE, 2015) o papel do professor é reconhecer a inteligência em todos os alunos, estimulando sua vontade e vigiando para que ele não se entregue à preguiça.

Na mesma linha, para Biesta (2013) a tarefa crucial de professores e educadores é criar oportunidade e clima para que os estudantes possam realmente responder às questões difíceis propostas ao ensinar: “O que você acha sobre isso?” “Qual a sua posição?”, “Como vai reagir?”.

Ou seja, partindo de fontes diferentes como estudos, pesquisas, reflexão ou vivências e experiências, há convergência de opiniões entre os estudiosos e os alunos: cabe ao professor – ao bom professor – organizar-se para propiciar as condições nas quais desponte a vontade de aprender. E, para isso, ter didática – “sabe ensinar bem” (162) – e ter conhecimento da matéria que vai ensinar – “conhece a disciplina” (118) é essencial.

Alguns alunos percebem como um comportamento positivo de seus mestres trabalharem em conjunto com seus colegas professores (20). Refletindo sobre esse item, talvez possamos inferir que esta é uma prática pouco presente nas escolas, já que um número

reduzido de alunos cita-a como importante. Apesar da fórmula recorrente de “trabalhos em equipe” proposta para os alunos, parece que, entre os docentes, ela não faz muito sucesso. De acordo com Contreras (2012, p. 232), no entanto, o contexto das relações é muito importante para a constituição da identidade docente. Para ele, a autonomia profissional tem a ver com a forma como o professor se relaciona, tanto com seus alunos como com seus colegas, gestores e comunidade. Assim sendo, conseguir trabalhar em conjunto com os colegas seria um belo indicador de autonomia profissional, para este autor. E também parece ser para os alunos que optaram por esse atributo.

Os jovens alunos dessa escola parecem concordar com Freinet, pois consideram muito importantes os comportamentos “relaciona o que ensina com o que acontece no mundo” (57) e “relaciona o que ensina com outras disciplinas” (19). “Não tentem [no ensino] construir independentemente da vida soberana. Deve-se construir com a vida e dentro da vida!...” (FREINET, 1998, p. 87).

4.2 Apresentação e análise das entrevistas

As entrevistas, como já dito, foram feitas com cinco alunos selecionados a partir da leitura das respostas aos questionários.

Do ponto de vista discente, os aspectos que pretendíamos aprofundar eram: o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o clima escolar, o que significa “explicar bem”, o que significa “preparar para a vida”, qual o principal diferencial do professor indicado, outros fatores que influenciam a aprendizagem.

Um dos alunos que tencionávamos entrevistar foi transferido e não estava mais na escola. Foi o único que justificou a indicação de “bom professor” de uma forma “pouco pedagógica”, alegando que a aula era “legal ele fazia a chamada e nós já decia [*sic*] para a quadra para jogar bola”.

As entrevistas foram realizadas em dois dias. No primeiro dia, no laboratório, e no segundo dia, na sala de informática, espaços que não estavam sendo utilizados pela escola naquele momento.

Depois de solicitar o consentimento dos alunos para proceder à entrevista e gravá-la, passei a fazer as perguntas que eram, basicamente, estas:

- 1) Você estuda nesta escola há quanto tempo?
- 2) Você sempre estudou em escola pública?
- 3) Você mora nas proximidades da escola? Onde?

- 4) E por que você (ou sua família) optou por estudar aqui?
 - 5) O que você pretende fazer ao concluir o ensino médio?
 - 6) Você indicou o/a professor/a “tal” como seu/sua melhor professor/a. Você mantém essa indicação?
 - 7) Você acha que ser um/a bom/boa professor/a depende só dele/a?
 - 8) Por que esse/a professor/a “explica bem”? Os/as outros/as professores/as não explicam?
 - 9) Qual o principal diferencial do/a professor/a indicado/a por você?
 - 10) O que você acha desta escola? Ela influencia o trabalho dos/as professores/as?
- Como?

- 11) Você acha que existe trabalho coletivo entre os/as professores/as aqui?
- 12) Que recado você daria para os/as seus/suas professores/as?
- 13) Você gostaria de falar mais alguma coisa que não foi perguntada?

As questões não foram feitas necessariamente nessa ordem e, apesar de, em um primeiro momento, as mesmas perguntas terem sido propostas para todos, alguns alunos se estenderam nas respostas, suscitando a necessidade de alguns esclarecimentos complementares. Assim, o tempo das entrevistas variou de 11 a 45 minutos.

A seguir, consta uma síntese de cada conversa, iniciando pelas informações que caracterizam cada aluno, seguidas das respostas escaneadas desses alunos as quais motivaram a sua escolha para as entrevistas, e a análise de alguns destaques de suas falas. Os nomes foram mudados para preservar a identidade dos estudantes.

a) Beatriz

Beatriz está atualmente no 3º ano do ensino médio e frequenta essa escola desde o 6º ano do ensino fundamental, há sete anos, portanto. Sempre estudou em escola pública. Ela mora no município de Embu, que dista, no mínimo, 19 km da escola. A distância exata vai depender do bairro onde ela reside. Provavelmente, é maior do que 19 km. Disse que estuda nessa unidade escolar porque a considera melhor do que as escolas próximas à sua casa. Beatriz estuda e trabalha. Pretende continuar os estudos cursando Administração de Empresas. Disse que seu sonho era ser professora, porque admira seus professores e uma vez ajudou uma coleguinha a aprender a ler; mas vai optar por Administração porque quer ter seu próprio negócio e reconhece, hoje, que ser professor é muito difícil, apesar de achar também que é muito gratificante.

Imagem 5 – Excerto do questionário da aluna Beatriz

Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIFESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
1907

19

1. Foi (ou é) um(a) bom(a) professor(a) porque.....
 porque... ele utiliza com os alunos, utiliza...
 a todos os alunos, uma aula bem planejada...
 com atividades variadas, que ele utiliza...
 com uma escrita muito boa e muito clara...
 ele também utiliza a linguagem por mim...
 melhor professor!

2. Como era (é) a sua aula?
 Ela é um pouco complicada, mas...
 tem um excelente aluno...

Fonte: dados da pesquisa.

Beatriz foi escolhida para a entrevista porque, além de se referir à interação e ao respeito do professor com os alunos e à aula bem planejada e bem desenvolvida, faz alusão aos “excelentes alunos”. Questionada sobre isso, respondeu que acha que os alunos desempenham um papel importante durante a aula.

Disse também que o professor escolhido consegue despertar o interesse dos jovens pela forma como conduz a aula, porque dá exemplos relativos à vida deles, refere-se a coisas que acontecem em seu cotidiano e os ajuda a prestar atenção ao que está acontecendo em volta, usa linguagem parecida com a deles em alguns momentos e os conhece, o que faz com que os alunos não sintam medo ou vergonha de colocar suas dúvidas. O professor que entende o aluno faz com que os alunos o entendam. Segundo ela, é muito gostoso saber que alguém o conhece. Se os outros professores agissem assim, os alunos provavelmente retribuiriam.

Em relação à atuação do professor, a aluna concorda, portanto, no mínimo, com Biesta (2013), Bruner (1976), Dewey (1965), Freinet (1998), Freire (2014), Montaigne (2000) e Rios (2001), na parte em que esses autores ressaltam a importância de relacionar o ensino à vida ou, ainda, quando enfatizam o papel da alegria e da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Na opinião de Beatriz, os alunos que são bagunceiros são os mais inteligentes e disse que percebeu isso quando, na aula desse professor indicado por ela, eles começaram a se envolver e apresentaram trabalhos muito bons. Para ela, esses alunos fingem que não sabem de nada, mas sabem. O que eles mostram para os outros professores não é o que eles são.

Sua análise assemelha-se à encetada por Perrenoud (1999, p. 43, grifos do autor) em relação às avaliações escolares:

[...] os julgamentos de excelência são quase sempre incertos: *o aluno mostra suas plenas capacidades?* Trabalhou suficientemente antes e durante a prova? Ou trata-se de um zombador cujas competências reais não se comparam com o grau de excelência que mostra?

Ao ser perguntada sobre se ser um bom professor depende só do próprio professor, Beatriz respondeu que considera que o ensino depende mais dos alunos, porque estes têm de ter atenção, foco. Perguntada novamente se ser um bom professor dependeria de outras coisas, respondeu mais uma vez que os alunos são importantes. Aqui, ela está acompanhada por Paro (2014), quando este afirma que o aluno só aprende se quiser. E também por Whitehead (1969, p. 52): “[...] mas apesar de todo o estímulo e diretriz, o impulso criativo para o crescimento vem de dentro, sendo intensamente característico do indivíduo”.

Beatriz parece ter dificuldade de perceber algum outro fator que possa influir na atuação do professor, fora da relação professor-alunos. Mas, quando perguntamos se tinha alguma sugestão para melhorar o ensino, que se referisse à escola, a políticas públicas etc., respondeu que a mudança na equipe gestora da escola no início do ano em curso²⁸ trouxe modificações positivas que ajudaram a melhorar o ensino: melhorias na parte física (vidros nas janelas, cortinas, portas que funcionam), sem dispensa de alunos antes do final do período, sem tantas aulas vagas que prejudicam os alunos, sem alunos cabulando aulas no pátio, diminuiu o desrespeito com os funcionários etc. Reconhece que o novo diretor teve papel determinante nessas melhorias. Só discorda do fechamento da área verde que há na escola, sob a alegação de que os alunos consumiam drogas nesse espaço. Segundo essa aluna, ficarem confinados em um espaço menor, como bichos, não vai melhorar o comportamento discente, além de prejudicar uma maioria por causa de uma minoria. Em sua opinião, ter menos alunos nas salas de aula seria uma boa coisa, pois às sextas-feiras, quando muitos alunos faltam, as aulas fluem de maneira muito melhor.

Convidada a dar um recado para os professores, ficou com os olhos cheios de lágrimas:

²⁸ Como já foi dito anteriormente, houve mudança em toda a equipe gestora no início de 2016, em virtude da saída da diretora anterior para ocupar outra função.

Me dá até vontade de chorar porque é meu último ano aqui. *Eu gosto de todos, eu tenho... Desde a 5ª série... Eu ainda... Tem alguns que me acompanham, né? Até agora, no 3º ano. Vou sentir muita falta deles, em si. Mas que eles tenham essa força de determinação que eles têm, que continue essa determinação de todos eles.* Porque assim... *O professor na vida de um aluno é tudo.* Eu não queria sair da escola... Nunca mais. [...] É muito bom você ver que eles estão contando com a gente e que a gente conta com eles. *Se não fosse eles a gente não tinha um futuro, a gente não seria nada da vida. Então... Eu dou mil palmas para eles.* [...] Os que passam comigo grande parte do dia, assim... Tem que ser muito forte. [...] *Eles não deixam você para trás, professor é professor; estão ali prá te educar, te ensinar [...] mesmo aqueles que já são de idade, não estão aguentando mais, eles estão ali: junto com a gente.* [...] Então não é um professor só. São todos. Eles querem nosso bem. Para ser professor tem que ser muito determinada. É muito difícil, mas é muito gratificante. (Beatriz, grifos nossos)

Beatriz expressa sua admiração por seus professores, por todos eles, não apenas pelo que elegeu como o melhor. Reconhece que eles fazem um trabalho que necessita de muito empenho e determinação e lhes atribui papel fundamental na vida e no futuro dela e de seus colegas.

Registra especialmente o esforço de professores com mais idade, que “não estão aguentando mais”, mas que, não obstante, continuam se empenhando.

Em relação ao contexto da escola, descreve um cenário onde coexistem muitas dificuldades: de gestão, de manutenção do prédio, de organização, nas relações interpessoais desrespeitosas, mas, principalmente, de falta de professores, com a consequente falta de aulas. Refere-se também ao absenteísmo dos próprios alunos, quando diz que às sextas-feiras as salas ficam esvaziadas.

b) Lívia

Lívia é aluna do 2º ano do ensino médio e sempre estudou em escola pública. Reside a aproximadamente 4 km dessa unidade escolar e disse que veio estudar nela por conhecer pessoas que ali estudam ou estudaram e diziam ser uma boa escola.

Foi selecionada para a entrevista por considerar que o professor escolhido por ela “consegue explicar muito bem”, indicação, como vimos anteriormente, representativa de grande número de respostas; e, ainda, que sua aula “é muito divertida e produtiva [...], sendo rígido quando necessário”, referindo-se à característica “divertido”, também amplamente indicada por seus colegas, aliando a ela, de forma concomitante, os adjetivos “produtivo” e “rígido”.

Imagem 6 – Excerto do questionário da aluna Livia

Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIFESP

17

1. Foi (ou é) um(a) bom(a) professor(a) porque... *é um ótimo professor, ele consegue explicar com muito bom e todos respeitam ele*

2. A sua aula era (ou é)... *é muito divertida e produtiva, ele consegue fazer com que todos tenham prazer em aprender, ele usa muitos recursos e todos aprendem muito quando ele ensina*

Fonte: dados da pesquisa.

Solicitada a esclarecer qual a diferença entre a explicação dada por esse professor e os outros e como ele pode ser divertido e rígido ao mesmo tempo, ela conta que ele sempre dá exemplos relativos à vida dos alunos e faz encenações para exemplificar os conceitos que está trabalhando, de forma divertida, brincando. Citou os conceitos de “consumo” e “consumismo”, relacionados por ele ao que é necessário e ao que é supérfluo: o professor solicitou aos alunos que colocassem seus pertences em cima da mesa dele e foi pegando os objetos e imitando os jovens, com seus jeitos, trejeitos e linguagem, usando o celular, o fone de ouvido, as mochilas, cadernos, estojos de um jeito bem engraçado. Depois, todos pegaram suas coisas de volta e então ele explicou, seriamente, os conceitos em pauta.

O atributo “ser divertido” destacado por Livia coincide com todos os estudiosos e pesquisadores que enfatizam a alegria e o riso como desejáveis para o exercício do Magistério. Além dos já citados anteriormente, entre eles Freinet (1998), Freire (2014), Korczak (1983), Makarenko (2005) e Montaigne (2000), também Whitehead (1969, p. 44, grifo do autor) pontua: “A alegria é o incentivo saudável para o *élan vital*”.

A aluna acrescentou que esse professor sempre busca certificar-se de que todos entenderam e se existem dúvidas: pergunta, reitera a pergunta; então, quem não entendeu, cria coragem para expressar suas dúvidas e ele explica novamente de outro jeito. Outros professores passam os exercícios, não corrigem e explicam de uma forma que os alunos não conseguem entender, como a ex-professora de Química, por exemplo. Cita outra professora que é arrogante, se alguém faz uma pergunta ela diz que vai explicar depois e não explica.

Questionada sobre se achava que ser um bom professor depende só dele, respondeu categoricamente que não, que depende também dos alunos, porque se o aluno não colabora, o professor não consegue dar aula. E por que o aluno colabora com uns e não colabora com outros? Não soube responder. Mas, pelo que parece, a resposta já estava dada acima, quando ela relata a forma como seu melhor professor ensina.

Indagada sobre o que acha que poderia ser feito para a escola melhorar, respondeu que se houvesse mais materiais, o ensino seria melhor – material de laboratório, por exemplo. E também um espaço de lazer, para os alunos “se divertirem” nos intervalos e no recreio. Disse também que se eles tivessem todos os professores seria melhor, pois ficaram sem professor de Química e Filosofia durante cinco meses neste ano e agora, quando finalmente chegaram docentes para essas disciplinas, está muito difícil para retomar, porque já esqueceram grande parte do que haviam visto anteriormente e não há tempo suficiente para entrarem em contato com tudo o que deveriam aprender.

Lívia disse que alguns professores desenvolvem trabalho conjuntamente. Citou as professoras de Matemática e Arte, que montaram um grupo de alunos no contraturno para ajudá-los com suas dificuldades. Mas disse que outros se recusam a trabalhar com os colegas. Citou a professora de Inglês, que já declarou preferir trabalhar sozinha. Essa é uma professora, de acordo com Lívia, que tem dificuldade de relacionamento com os alunos, chega às vezes muito nervosa por ter tido problemas em outras classes.

Convidada a dar um recado a seus professores, falou:

Bom... Prá alguns eu daria... Prá eles continuarem com o ótimo trabalho deles, que eles estão fazendo um trabalho excelente, estão ensinando muito bem a gente. E prá outros, eu falaria mesmo, prá eles começarem a ter mais interação com os alunos; e... Prá poder se juntar mais entre eles, professores mesmo, eles fazerem um trabalho coletivo, em conjunto, todos... Prá poder melhorar o modo de ensino. E... Para aqueles professores que são assim, digamos, muito rígidos, que a gente só faz bagunça nas aulas deles... Eu daria o recado para ela de... Ela começar a ficar mais, sabe, tranquila durante as aulas e interagir mais com os alunos [...] porque ela chega muito nervosa; acontece uma coisa durante uma aula em outra sala, ela acaba descontando na próxima. (Lívia)

No relato de Livia também está registrada a precariedade de condições da escola – como a falta de materiais pedagógicos – e, principalmente, a falta de professores: ficar cinco meses sem professor de duas disciplinas prejudica de maneira inequívoca os alunos e eles parecem estar cientes disso.²⁹

Livia parece valorizar bastante os professores, pois, ao ser convidada a lhes mandar um recado, incita-os a continuarem com seu excelente trabalho. Mais uma vez, esse recado não é dirigido apenas ao professor escolhido por ela como o melhor. A aluna recomenda aos demais maior interação com os alunos e trabalho coletivo entre eles para melhorar o modo de ensino. A uma professora específica – no caso, a de Inglês, considerada por ela muito rígida –, aconselha a ser mais tranquila e interagir mais com seus alunos.

As recomendações que faz a seus professores poderiam ser assinadas também por Amigues (2004), Azanha (2006), Paro (2016) e Rios (2001), autores que, como já vimos, enfatizam a importância do coletivo dos professores.

c) Tânia

Tânia é aluna do 3º ano do ensino médio. Ela mora no município de Embu, a 19 km de distância da escola, e estuda lá há dois anos. Disse que tem primos mais velhos, casados, já formados, que estudaram ali e que recomendaram a escola por ser boa. Ela acha que a escola é boa porque “tem mais conteúdo e os professores explicam mais”. Relatou que a professora de português prepara para fazer o Enem, o que é importante para quem não pode fazer cursinho. Disse não saber ao certo o que vai fazer depois que se formar, mas que vai fazer o exame do Enem com certeza. Está pensando em fazer o curso de auxiliar de Veterinária, para depois fazer faculdade de Veterinária com “mais apoio”.

Foi escolhida para a entrevista porque no questionário respondeu que “ser professor é uma profissão que poucos realmente gosta [*sic*]”. Perguntada sobre essa afirmação, disse:

Hoje em dia, acho que nem... Alguns, não todos, mas alguns alunos não dão valor pelo professor [que] têm; há várias escolas... Eu vejo aí... Que há alunos xingando professor, professor batendo em aluno. [...] Tem alguns professores aí que, tipo, dá aula só por... Pelo dinheiro, por receber, não dá a aula por si próprio, porque ele quer... Mas eles... Tem alguns professores que, tipo, eles passam a matéria e se não entendeu, não tá nem aí, não explica, não tenta ajudar o aluno. (Tânia)

²⁹ Ficar cinco meses sem professor de duas disciplinas, como Livia descreve, é uma situação cada vez mais comum nas escolas da rede estadual paulista. Minha vivência como supervisora de ensino em outro município confirma cotidianamente este depoimento.

Imagem 7 – Questionário da aluna Tânia

Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIFESP

4

1. Foi (ou é) um(a) bom(a) professor(a)
porque... explica as matérias bem. Se o aluno não entende...
...ele explica quantas vezes for necessário. Não é aquele...
...professor que dá um monte de coisa para o aluno que só serve...
...para entender. Ele poderia fazer isso de uma maneira...
...deixando o aluno mais confiante, mais feliz. Não é assim...
...de ver professor e aluno como inimigos. Então, muita coisa...
...deixar o professor que tem carinho. Com...
...ele pode aprender mais de coisas da aula...
...mas ver cada dia mais uma pessoa melhor...
...do professor. É um professor que realmente...
...gosta.

Fonte: dados da pesquisa.

Tânia avalia que, para alguns professores, não se trata de não gostar de dar aulas, mas de não ter paciência. Se alguém faz uma pergunta, “já vem com ignorância, como se você tivesse a obrigação de já ter aprendido aquilo”. Cita como exemplo a aula de uma professora de Matemática, em que ninguém faz bagunça, mas também ninguém entende o que é falado. Mas ninguém pergunta, porque “ela já vem com ignorância”.

Tânia reiterou os elogios feitos ao professor indicado por ela como o melhor, dizendo que ele se comporta como amigo e não como um deus.

Disse que ser um bom professor não depende só da pessoa, depende de outras coisas também, mas não soube explicar o porquê. Insistimos na pergunta e ela respondeu então que a família do professor também é importante, por ajudá-lo na carreira e apoiá-lo, que acredita que os colegas do professor e o diretor da escola também ajudam. Disse, exemplificando, que a escola está melhor depois que mudou o diretor, mudaram as normas. Antes era muita bagunça, todo mundo cabulava e tinha cheiro de drogas e agora tem mais ordem e regras e os alunos estão respeitando mais, depois que houve mudança na gestão.

Tânia acha que se os professores fizessem um trabalho em conjunto seria uma maneira mais fácil de ajudar aos alunos e a eles, professores, também.

Seu recado para os professores: “que cada dia mais eles possam se aperfeiçoar e não desistir do trabalho que eles fazem” (Tânia).

Podemos inferir que, apesar de tanto na resposta ao questionário quanto na entrevista afirmar que ser professor é uma profissão que poucos gostam e apontar a existência de alguns

docentes que não valorizam sua profissão e outros que não têm paciência, a aluna confere muita importância aos docentes, haja vista que se desloca aproximadamente 40 km diariamente em busca de uma escola onde “os professores explicam mais”. Além disso, seu recado é para que eles não desistam de seu trabalho, talvez por perceber o quão difícil está o exercício do magistério.

Interessante também destacar sua sugestão de que os professores se aperfeiçoem cada dia mais, o que pode dar margem à inferência de que Tânia percebe que a atitude de estar continuamente estudando e aprendendo é desejável para um educador.

Do relato de Tânia, assim como nos de suas colegas anteriores, emergem tanto as condições difíceis da escola hoje – como problemas na gestão, desrespeito dos alunos e falta de paciência e de empenho de alguns professores – como a dedicação daqueles que ela convida a não desistir.

d) Bianca

A aluna Bianca cursa o 3º ano do ensino médio, estuda na escola há quase três anos e mora em Taboão da Serra, perto de Embu, a quase 19 km de distância. Estuda nesta escola porque considera que as escolas próximas à sua casa não são muito boas, não pelos professores, mas pelos alunos, que são bagunceiros, não querem estudar, ficam nas portas, ficam na rua, destroem a escola.

Quando terminar o ensino médio, Bianca quer continuar estudando. Quer cursar Ciências Biomédicas.

Foi escolhida para a entrevista por afirmar que “a professora me motivou em todas as matérias não somente na sua”. Indagada sobre isso, contou que essa professora viu em um conselho de classe que ela estava com nota baixa em outra disciplina, perguntou-lhe o porquê e lhe deu bons conselhos que a ajudaram. E que ela faz isso com outros alunos também.

Bianca disse que nessa escola os alunos querem estudar e cita o pessoal do grêmio, que está fazendo coisas pela escola. Estão desenvolvendo vários projetos: promovendo debates, tentando conseguir lixeiras ecológicas, colocando música nos intervalos e a escola está melhor. Não é ainda uma grande mudança, como eles querem, mas estão fazendo o possível. Perguntada sobre qual seria essa grande mudança, referiu-se ao comportamento dos alunos. Disse que gostaria que os alunos parassem de rabiscar os banheiros e tivessem mais cuidado com as coisas da escola. Relatou que sua escola anterior, em Osasco, foi a pior escola em que já estudou. Perguntada sobre a razão dessa avaliação, explicou que os professores estavam muito cansados dos alunos, que havia muita briga, muitos alunos xingando os professores, que não respeitavam ninguém. Bianca declara que, na escola, os alunos a

incomodam. Os professores não a incomodam. Assim, considera que essa escola onde estuda hoje, apesar dos problemas, ainda é uma escola melhor que as outras.

Imagem 8 – Questionário da aluna Bianca

The image shows a handwritten questionnaire from Bianca, a student at UNIFESP. The document is headed with the logos of the Universidade Federal de São Paulo and UNIFESP, along with the text 'Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas' and 'Programa de Pós-Graduação em Educação'. A small box in the top right corner contains the number '8'. The questionnaire consists of two questions:

- 1. Foi (ou é) um(a) bom(a) professor(a) porque...**
 Bianca's response is written in cursive: 'Porque é muito conhecedor da disciplina, se aprofunda, e com isso me ensina muito bem. É uma boa professora por me motivar em todas as matérias que a gente tem.' A blue arrow points to the end of this response.
- 2. Como era (é) a sua aula?**
 Bianca's response is written in cursive: 'A minha aula é muito tumultuada, mas com bons alunos que quando tem uma professora como a dona, ela faz toda a aula toda a diferença. E todos os alunos que precisam de ajuda, ela ajuda muito, incentivando os alunos.'

Fonte: dados da pesquisa.

Perguntada sobre sua afirmação de que sua sala é tumultuada, mas tem bons alunos, que, com bons professores, se movimentam para fazer tudo o que é preciso ser feito, disse que os bons professores conseguem isso e é difícil haver um professor ruim nessa escola, por essa razão ela gosta de estudar ali.

Perguntada sobre por que uns conseguem e outros não, respondeu:

Geralmente são os professores que... *Não perderam a esperança* de... De... Fazer acontecer, de fazer entrar na cabeça do aluno o que ele precisa aprender; geralmente são os professores que... Conseguem mais manter a disciplina na sala de aula. [...] Porque no Brasil, né, ser professor é uma coisa que você tem que gostar muito, você tem que ter esperança de querer com... De querer ajudar e mostrar, ensinar as pessoas... Porque no Brasil quase não... É difícil ter alunos que realmente querem... Que não fiquem machucando ou prejudicando o professor. Então... Eu acho que, pelo professor tá ali com vontade, com vontade mesmo, ter vontade de fazer aquilo... Faz ele conseguir... É... Dar um jeito na sala. Porque ele tem posição de professor, que ele se coloca como alguém que vai tá ali... Que tá ali prá te ajudar, que você precisa prestar atenção. Como... [aqui, a aluna cita o nome de

quatro professores] que são dessa escola. Que eles têm uma posição firme, que... É como se... *Não é como se eles fossem nosso professor, um... Rei, um rei assim.* É como se eles fossem nosso pai, a nossa mãe. Porque eles se colocam como igual com a gente... Eles fazem a gente se sentir bem com aquilo que a gente está aprendendo [...]. (Bianca, grifos nossos)

Seu recado para os professores:

Ah! Eu ia agradecer muito, muito, muito, muito eles, porque... Eu tenho dificuldades, principalmente em matérias de Humanas, e... Todos... Ai, dá vontade de chorar! E todos eles me ajudaram muito, tipo, desde a 1ª série até hoje em dia [aqui a aluna começou a chorar]. Porque eu amo estudar e, tipo, eles me deram muita força, muita coragem pra continuar estudando e todos os professores que eu tive nesta escola foram muito, muito bons para mim. E... Eu quero agradecer eles, por eles me tornarem uma pessoa melhor, com mais conhecimento, mais amor pelo que eu vou fazer, pela profissão que eu escolher. [...] E... Eu queria mandar um beijo e um abraço muito forte porque eles são as minhas inspirações, porque eles são minha segunda família e eu fico muito feliz por todos eles por... Todo dia estarem batalhando pra mim estudar, estarem batalhando pra mim ter um futuro melhor [...] e todos, todos eles que eu tive aqui foram muito bons e tem professores que marcaram realmente a minha vida [aqui ela cita o nome de seis professores]. (Bianca)

Ao citar o nome dos seis professores que marcaram muito a sua vida, Bianca refere-se “até” ao professor de Filosofia, apesar de achá-lo, às vezes, muito chato. Perguntada por que queria agradecer a ele mesmo o achando tão chato, respondeu que ele a fez pensar mais e a ajudou muito, apesar de ficar perguntando “por que, por que, por que” e a deixar nervosa.

O relato de Bianca deixa transparecer de forma enfática a importância conferida aos professores e também a relevância de uma boa formação escolar para a família, na medida em que a incentivaram a estudar em uma escola bem distante de sua casa pela maior possibilidade de ali encontrar tal formação.

Podemos identificar algumas contradições em sua fala, pois, apesar de declarar que veio estudar nessa escola porque ali os alunos seriam melhores que nas escolas próximas à sua residência, pinta um quadro no qual os discentes picham e destroem as instalações da unidade escolar e fazem também muita bagunça. A certa altura da entrevista, diz que quase mudou de escola por causa disso, mas só resolveu permanecer em função dos seus bons professores. No entanto, afirma que os alunos são bons e fazem tudo o que tem de ser feito quando há bons professores.

Bianca, assim como Lívia, parece perceber os grandes desafios da profissão do Magistério, na medida em que se refere à dificuldade de ser professor no Brasil.

A aluna concorda com Freire (2014) quando este menciona a esperança, a humildade e o querer bem ao aluno como saberes essenciais à prática docente.

e) Guilherme

Também aluno do 3º ano do ensino médio, Guilherme está nessa mesma escola desde o 6º ano do ensino fundamental e sempre estudou em escola pública. Reside no município de

Guilherme foi escolhido para a entrevista por ter se referido ao seu melhor professor como alguém que:

[...] busca sempre procurar fazer com que os alunos investiguem sua realidade, tentando nos fazer autônomos e sujeitos de nós mesmos. Realista, portanto, no sentido de ensinar de forma violenta – não no sentido habitual da palavra, mas no sentido de forçar os alunos a pensarem [...] Talvez eu poderia dizer de que os objetivos [do professor] são de os alunos desenvolverem a capacidade de interpretação, em tentativa, de capacidade de escrita, e de reconhecimento de que são também atuantes – sujeitos ético-políticos. (Guilherme)

Como podemos perceber, já nas respostas ao questionário Guilherme destaca o aspecto ético-político, presente também em autores como Freire (2014) e Rios (2001), e a importância de reconhecimento do aluno como sujeito, como nos recomendam Biesta (2013), Contreras (2012), Freire (2014) e Paro (2014).

Perguntado sobre qual é o atributo mais importante para o bom professor, respondeu que é “causar o estranhamento do mundo” no aluno e evidenciar que, vivendo, vamos nos acostumando a um padrão, a uma fôrma e o bom professor pode mostrar que as coisas têm várias facetas, várias posições, que a realidade possui várias camadas e levar o aluno a perceber que ele pode ser diferente dessa fôrma.

Aqui, Guilherme parece comungar com a “pedagogia da ruptura” de Biesta (2013), além de estar acompanhado de nossos clássicos e estudiosos que valorizam a reflexão. Como já apontado anteriormente, Freire (2014), Freinet (1998) e Jacotot (RANCIÈRE, 2015), entre outros.

O aluno disse que a literatura pode desempenhar esse papel de suscitar estranhamento, na medida em que possibilita várias leituras do mundo, diferentes daquela normalmente veiculada nas mídias, como na TV, por exemplo: “o conteúdo literário da escola é muito diferente” (Guilherme). Exemplificando, disse que o professor ajuda o aluno a perceber que um poema não são só as palavras, mas existe o que não está explícito e, ainda, as relações com o que acontecia na época em que o poema foi escrito. Ressalta o papel da Arte para causar esse estranhamento. Mas não só da Arte, de todas as disciplinas. Para ele, “se o professor consegue fazer o caminho de incentivar o aluno a querer sentir esse estranhamento, eu acho que já é um grande passo” (Guilherme). O leque de diferentes disciplinas faz o aluno pensar interdisciplinarmente, mas pensar dessa forma deveria ser incentivado pelo professor.

Ao abordar a importância do papel da Arte na educação escolar, Guilherme aproxima-se de Martha Nussbaum (2015, p. 96), quando esta destaca as Humanidades e as Artes como fundamentais para a educação democrática:

O desenvolvimento da compreensão tem sido um elemento fundamental dos principais conceitos recentes sobre a educação democrática, tanto nos países ocidentais como nos não ocidentais. Embora muito desse desenvolvimento deva acontecer na família, as escolas de ensino fundamental e médio, e mesmo as escolas técnicas e universidades, também desempenham um papel importante. Se quiserem desempenhá-lo bem, elas devem reservar um papel de destaque no currículo para as humanidades e as artes, desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa.

O estranhamento, entendido por Guilherme como a possibilidade de perceber o mundo de um jeito diferente daquele a que se está acostumado, pode ser considerado equivalente a essa compreensão, considerada por Nussbaum (2015) como fundamental para a educação democrática e que é mais bem desenvolvida por meio do ensino das Humanidades e das Artes, na medida em que nos convidam à empatia, a se colocar no lugar do outro e ver o mundo pelos seus olhos.

Sem ter sido especificamente perguntado sobre esse tema, Guilherme discorre também, com uma lucidez excepcional, sobre o papel do conhecimento e sobre o que é a escola:

Eu tenho a impressão que, cotidianamente a gente tem muito... A gente aprende muito a querer fazer as coisas como algo útil, no sentido de: – Não, eu tenho que pegar o conhecimento como se ele fosse um objeto e utilizar e aplicar ele. Nem sempre o conhecimento... Ele é um... Objeto de utilizar. Às vezes, ele é simplesmente para que a gente consiga ter um certo horizonte de compreensões sobre o mundo. A escola ela é, digamos assim, *ela é o que ela nos faz. A gente é, quando a gente sai da escola, a gente é tudo aquilo que a gente teve experiência na escola; então, tudo aquilo que a gente teve contato com a escola, é o que nos tornou. E a gente vai se transformando ao longo da vida, mas, boa parte da nossa bagagem, vem da... Vem da escola.* (Guilherme, grifos nossos)

Referindo-se ainda à relação entre a escola e o conhecimento, Guilherme pronuncia-se sobre a avaliação da seguinte maneira:

Eu tenho muitos amigos que eu vejo que *eles têm algum certo conhecimento profundo sobre sempre alguma disciplina...* Que eles... Alguma disciplina ou alguma atividade que eles conheceram ao longo do caminho. Por exemplo, eu tenho um amigo [...] que ele gosta muito de Música, ele tem um grande conhecimento profundo em Música. De uma outra escola, eu também conheço uma moça [...] e ela tem um grande conhecimento em História. Então, por exemplo, eu acho que *a escola sempre consegue realizar em cada um, algum conhecimento um pouco profundo em algumas disciplinas.* A dificuldade da escola está em conseguir aumentar o número de profundidade que o aluno tem em cada disciplina. Mas eu acho que *ela consegue realizar, pelo menos em alguns alunos, algum conhecimento um pouco sólido sobre sempre alguma área, que ele se interessou por essa relação que ele tem com o professor...* [...] A escola geralmente [...] *ela é muito quantificada e a quantificação dela é vazia.* Então, por exemplo, no caso das notas, as notas nem sempre conseguem refletir... Hã... O que o aluno é. Porque, mesmo que você quantifique o que o aluno é, geralmente é muito difícil você conseguir escolher critérios de avaliação do aluno. E às vezes eu acho que, *quando o professor se importa demais na nota, ele esquece que talvez o processo de pensar o aprendizado é, talvez, o mais importante.* Então, no fundo, *é possível, por exemplo, um aluno sair com notas ruins, mas ele ter uma grande carga de aprendizagem sobre alguma coisa. A nota nem sempre reflete quem é a pessoa ou quem é o aluno.* (Guilherme, grifos nossos)

Mais uma vez, Guilherme esbanja discernimento ao abordar o vínculo entre o conhecimento e a avaliação. Destaca o importante papel que uma boa relação entre o aluno e o professor desempenha no interesse discente por algum assunto e sobre a dificuldade de estabelecer critérios de avaliação que não resultem em algo muito quantificado e vazio de significado, na medida em que os processos avaliativos não conseguem refletir “quem é a pessoa ou quem é o aluno”.

No que diz respeito ao trabalho coletivo, Guilherme disse que seria muito interessante se os professores tivessem relações entre eles, contato entre eles, para pensarem o que vão fazer juntos. Acredita que na sua escola não existe esse trabalho coletivo entre todos os professores. Aqueles poucos que conseguem fazê-lo, é porque se tornam amigos. Mas seria muito bom se os professores conseguissem trabalhar conjuntamente: “Se um professor, às vezes consegue causar um grande impacto [nos alunos]; se fosse pensado em conjunto [dos professores], o impacto seria demais, extraordinário” (Guilherme).

Guilherme comenta que os problemas escolares não são apenas da escola; dependem também do contexto do aluno. Acredita que a atuação do professor depende muito dele próprio, mas que existem outros fatores que influenciam. Exemplifica dizendo achar que é consenso entre os alunos que a escola parece sempre muito distante da sociedade.

A gente com frequência ouve: “Ah! Quando vocês saírem daqui, vocês vão enfrentar a vida!” Bem, mas a escola faz parte do que é a vida, do que é o mundo. Ela é uma instituição como outras e... Ela faz parte do que significa uma parte da vida humana, uma parte da cultura. Então, é esse distanciamento de você achar que uma... Que há uma... Há um, digamos assim, que há um grande buraco entre a escola e depois da escola é o que eu acho que é uma das questões que dificultam você fazer a ligação entre a escola e a, por exemplo, a comunidade em volta; ou, por exemplo, ligar a escola com o caminho para a escola. Então, por exemplo, a gente pega o ônibus e quando a gente está no ônibus e aí depois desce, encontra os amigos pelo caminho e chega até escola. É fazer essa associação. É pensar que a educação ela ocorre, por exemplo, no caminho para a escola, ela ocorre nessas relações que a gente tem um com o outro. E, geralmente, parece que a escola é como se fosse uma bolha, digamos assim, e que ela... Quando os alunos entram dentro dela, o mundo se desliga e ela parece que se distancia e aí depois, com o fim do período escolar, o mundo volta a surgir. Esse isolamento parece que torna o mundo morto, parece que faz o mundo perecer. Seria interessante pensar a escola, não só o professor, mas a escola, como parte de um mundo vivo, como parte de um mundo dinâmico. (Guilherme, grifos nossos)

Perguntado sobre sugestões para melhorar a escola, diz que faz parte da diretoria do grêmio – mas deixando claro que o grêmio “são todos os alunos” – e que, principalmente no período da tarde, há um número excessivo de aulas vagas. Considera que isso causa uma grande defasagem na aprendizagem dos alunos e considera muito ruim a escola não conseguir pensar em atividades para os alunos nesses períodos em que estão sem aula. Disse que considera melhor ter uma aula ruim do que ficar sem fazer nada, pois qualquer atividade

envolve sempre pensar sobre o mundo. Por exemplo, levar o aluno a encarar o esporte não como espetáculo, mas como uma ação importante do ponto de vista da saúde e das relações pessoais. Acredita que as dificuldades da escola acontecem não só em decorrência de um problema estrutural, de falta de recursos, mas também por um problema cultural, de não se ter clareza sobre o que se quer com a Educação no Brasil.

Assim como suas colegas Livia e Bianca, Guilherme também considera difícil ser professor. Disse que às vezes pensa em seguir esta carreira, mas reconhece que é difícil, sobretudo quando se envelhece e se fica cansado, sem energia, pois o contato com os alunos não é fácil.

Convidado a dar um recado aos professores, disse que era difícil pensar em um recado único porque os professores eram muito diferentes entre si, “são muitas singularidades”. Perguntado se isso era ruim, respondeu que considera isso muito bom, porque é possível ver nas divergências, nos contrastes entre os professores, na forma como eles pensam, na forma como eles agem, as muitas facetas do mundo, já que isto reflete nas aulas deles e “para tudo quanto é lado”. E, para ele, é interessante entrar em contato com o divergente e com essas singularidades.

Ao ser instado novamente a dar o recado, Guilherme aconselha aos professores “não serem pacíficos”. Diante de nossa solicitação para explicar melhor o que estava querendo dizer, elucida que o professor deveria provocar o aluno a querer investigar o mundo, a não aceitar tudo como parece à primeira vista.

Resumindo seu recado para os professores: “Se o professor consegue fazer esse caminho de incentivar o aluno a querer sentir esse estranhamento” em qualquer disciplina, esse é “um grande passo” para ser um bom professor (Guilherme).

4.3 À guisa de conclusão: categorizar, dividir, dividir, subdividir = somar

O primeiro fato que chama a atenção em todas as entrevistas é a procedência dos alunos, que moram em locais muito afastados da unidade escolar. A alegação é que estudam longe de casa em busca de uma escola de melhor qualidade – de professores, conteúdos e alunos –, o que evidencia a preocupação, por parte das famílias, com a melhor formação de seus filhos.

Dos relatos, no entanto, emerge uma realidade ambígua. Por um lado, a precariedade das condições reais da escola: disciplinas sem professores por meses, aulas vagas, dispensa antecipada dos alunos antes da conclusão do período diário previsto, falta de regras, uso de

drogas nas dependências da unidade escolar, desrespeito, falta de ambientes e materiais pedagógicos, bagunça; por outro lado, o empenho dos professores, dos bons professores, que não são poucos, o esforço da nova equipe gestora para melhorar as condições da escola e o enorme potencial dos alunos. Surge também a imagem de um professor cansado, exausto, mas que, não obstante, continua tentando, muitas vezes sem sucesso.

As considerações feitas por eles, a qualidade da argumentação, a profundidade da análise são estimulantes. O aluno Guilherme, por ter cursado toda a educação básica em escola pública e ser capaz de analisar de forma pertinente e profunda sua realidade, evidencia, do nosso ponto de vista, a potência humanizadora da escola pública, para usar suas próprias palavras. Mesmo se considerarmos seus talentos próprios e não tão comuns na maioria dos alunos, identificamos nele o trabalho educativo que a escola pode desenvolver e desenvolve de fato. Como ele define, com bastante pertinência: *“A escola ela é, digamos assim, ela é o que ela nos faz”*.

Se concordarmos com ele, podemos concluir que a escola não consegue, sozinha, mudar o mundo. Mas possui um enorme potencial de mudar seus alunos, que são, simplesmente, toda a população de uma sociedade democrática. Ou quase toda.

Não fossem as precariedades evidenciadas e que são, seguramente, resultantes de políticas públicas negligentes, esse potencial poderia ser multiplicado de forma “extraordinária”, para usar novamente as palavras do próprio Guilherme.

Depois de abordar, nos capítulos anteriores, aspectos mais amplos da Educação, partindo de sua definição como “atualização histórico-cultural”, passando rapidamente pelas condições macroestruturais que a definem e por temas mais específicos concernentes à atividade docente em suas múltiplas e variadas facetas, e, configurada a sua complexidade, chegamos dentro das salas de aula.

Neste capítulo, passeamos por inúmeras delas, vislumbrando alunos e professores, esmiuçando seus comportamentos, sentimentos, procedimentos, valores e atitudes. Classificando, categorizando, subdividindo para analisar.

Agora, a somatória e a integração de tudo isso, de diferentes maneiras, muitas vezes contraditórias e em modos muito particulares, materializam-se na pessoa de cada docente.

Aos alunos foi garantida a palavra, respaldada em grande parte pelos estudiosos da Educação, e eles manifestaram suas preferências, indicando os predicados de seus bons professores.

Reiterando o já dito pelos autores clássicos, reafirmam o caráter humanista da Educação como o mais importante, aí incluído também seu aspecto técnico.

Atributos relacionados principalmente às dimensões ético-políticas e afetivas foram destacados, revelando um professor que tem uma autoimagem positiva, na medida em que aprecia o que faz, é bem-humorado, um professor que gosta, respeita e acredita em todos os seus alunos e com eles estabelece vínculos de confiança, é paciente, tem tato pedagógico, valoriza seu próprio trabalho, tem compromisso e está preocupado em ajudar os jovens educandos a se prepararem para a vida, propiciando as condições adequadas para que eles “queiram aprender” e, assim, possam buscar autonomamente seus próprios caminhos.

Todavia, não é possível abstrair o trabalho docente de suas condições materiais e de seu contexto.

Nas entrevistas emergiram e/ou foram reafirmados aspectos da realidade que dificultam o trabalho de ensinar e aprender de professores e alunos e extrapolam as responsabilidades docentes – salas lotadas, disciplinas sem professores por semestres inteiros, excesso de aulas vagas, janelas sem vidros, portas quebradas, isolamento da escola em relação à vida, avaliação esvaziada de significado, professores cansados, falta de material e de equipamentos.

Se persistirem as condições adversas e perversas que ora vigoram, é possível e até provável que esses bons professores acabem por sucumbir.

Mas das entrevistas emerge também, da fala dos alunos, a constatação do enorme potencial humanizador de nossa escola pública, que não pode continuar sendo desperdiçado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A multiplicidade dos professores era
surpreendente; é a primeira diversidade de que se é
consciente na vida.
[...] em seu efeito conjunto é outra escola, bem diferente
da escola formal, uma escola que ensina a diversidade
dos seres humanos; se a tomarmos um pouco a sério,
resulta a primeira escola em que conscientemente
estudamos o homem.³⁰
(CANETTI, 2010, p. 187)*

A partir do desafio presente em nosso cotidiano como educadora, representado pela tensão entre dois pares de polos – excesso de discurso *versus* pobreza de práticas, queixas recorrentes *versus* constatação de práticas exitosas –, dispusemo-nos a realizar este estudo, com foco nos principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos. Mais especificamente, sobre o bom professor, do ponto de vista do aluno do ensino médio.

Tínhamos como objetivos investigar, a partir da perspectiva desses estudantes, elementos que compõem a atuação do bom professor: quais suas características pessoais, seus comportamentos, seus saberes conceituais e didático-metodológicos, como é a sua aula, como ele avalia a aprendizagem de seus alunos; identificar possíveis pontos convergentes e divergentes sobre o que caracteriza um bom professor na visão dos sujeitos da pesquisa, em diálogo com o resultado de outras pesquisas sobre o assunto, com a literatura clássica sobre Educação e com estudos sobre a natureza do trabalho docente; e, ainda, identificar aproximações entre as características dos professores na perspectiva dos estudantes e concepções de educação.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, procedendo inicialmente à leitura e/ou releitura de alguns clássicos e estudiosos da Educação, bem como de investigações sobre nosso tema. No trabalho de campo, aplicamos questionário a 392 alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual paulista situada na cidade de São Paulo, elegendo categorias para análise à luz dos estudos realizados. A partir dessa análise, selecionamos alguns alunos para entrevistar.

Do estudo de autores considerados clássicos na área, chegamos a alguns elementos importantes que apontam para, em primeiro lugar, uma concepção humanista: o ser humano e

³⁰ No primeiro volume de sua trilogia autobiográfica – *A língua absolvida* –, o romancista Elias Canetti (1905-1994), Prêmio Nobel de Literatura de 1981, relata o período de sua infância e juventude. Neste trecho, refere-se a seus professores da escola básica, enfatizando sua importância para os alunos, como representantes primeiros da diversidade humana.

o desenvolvimento de suas potencialidades como objetivo da Educação. Além disso, o trabalho, como um dos aspectos definidores dessa humanidade, e a ênfase na condição de sujeito de educandos e educadores, expressa na valorização da vontade e da motivação, do respeito, do diálogo, do coletivo, bem como da necessária e saudável relação com a vida que a escola deveria ter.

Ao nos determos sobre os múltiplos e variados aspectos do trabalho docente, abordados pelos especialistas que visitamos e revisitamos, evidenciaram-se as mudanças pelas quais esse trabalho tem passado, em virtude da transformação das funções sociais da escola ao longo do tempo e das contradições que assolam o cotidiano dos professores. Retomamos aspectos de seu trabalho, encarado a partir da Teoria da Atividade e da luta pela definição de sua profissionalidade, além da defesa de seu papel de intelectual transformador. Tais aspectos, aliados à importância de considerar os limites e as possibilidades da instituição escolar onde leciona e os geradores da especificidade de seu trabalho, entre outros, configuraram de maneira inequívoca sua complexidade.

Makarenko (2005) e Contreras (2012) chamam a nossa atenção para a constante necessidade de o professor tomar decisões rápidas em face dos imprevistos; Montaigne (2000), Korczak (1983), Jacotot (RANCIÈRE, 2015) e Makarenko (2005) ressaltam o autoconhecimento como fundamental ao exercício da profissão; Pistrak (2003) sublinha a relevância do cultivo da solidariedade entre os professores e Freire (2014) destaca o gosto pela profissão como fator decisivo para seu desempenho satisfatório.

As perguntas fundamentais da investigação poderiam ser formuladas da seguinte maneira: é possível ser bom professor em um contexto tão complexo? Como? A visão que os alunos têm sobre o professor poderia ajudar a responder essa questão?

No diálogo que entabulamos com eles, por meio dos questionários e durante as entrevistas, percebemos a maioria dessas questões aflorar no cotidiano de suas salas de aula e escolas, materializando-se na pessoa de cada um e de todos os seus professores.

A queixa-reclamo³¹ que surge em relação às constantes ausências de professores indica a importância do “tornar-se presença” não só na forma sugerida por Biesta (2013), assumindo-se como indivíduo único e singular em um mundo de pluralidade e diferença repleto de outros que não são como nós, mas também em seu significado mais estrito de “estar-se presente”, valendo para os alunos, mas igualmente para os professores: é melhor ter uma aula ruim do que não ter, diz o aluno Guilherme a certa altura da entrevista.

³¹ Segundo Alicia Fernández (1994), queixa-reclamo é o tipo de queixa que exige uma solução, ao contrário da queixa-lamento, a qual apenas desperta comiseração em quem a escuta.

E, a partir da presença do professor, poder entrar em contato com a sua pessoa, por meio de sua atividade docente, de sua ação: como ele é – seus valores, seus princípios, suas atitudes – determina o que e como ele faz e, conseqüentemente, como ensina e o que ensina.

E assim o aluno aprende, na convivência com seus professores, nas relações estabelecidas com eles, com suas singularidades. *Com todos, não só com os considerados melhores.* Todos são importantes. A diversidade é boa. Esse é o teor dos recados dados por eles, os alunos, a seus professores, ao serem convidados a fazê-lo, durante as entrevistas. O que não significa, absolutamente, defender a mediocridade, já que os jovens são enfáticos em ressaltar as boas qualidades de seus mestres. Trata-se, ao contrário, de declarar explicitamente o valor da diversidade e do humanismo, em seu sentido mais amplo.

Fica também um alerta para nós, pesquisadores e formadores. Importa, sim, investigar os bons professores, mas sem esquecer, além da subjetividade embutida neste conceito, a importância de cada professor, independentemente de julgamentos de valor estabelecidos de cima para baixo ou de fora para dentro da escola, quer por tecnocratas dos governos, quer por acadêmicos e estudiosos.

Não é desejável perder de vista a enorme complexidade do trabalho docente e, portanto, a necessidade de estar-se sempre perscrutando os dissensos, por meio do diálogo e do respeito mútuo, desconfiando e/ou reafirmando continuamente as obviedades a respeito de cada conceito, cada faceta, cada abordagem.

Tampouco convém esquecer que o tempo do ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, como nos adverte Amigues (2004). Assim sendo, o processo de avaliar a aprendizagem e, conseqüentemente, o trabalho de ensinar do professor, reveste-se de razoável relatividade.

Canetti (2010) relata o período vivido por ele entre 1905 e 1911, quando era aluno da educação básica. Assim se expressa o autor a propósito de seus professores:

[...] Agora, quando os faço desfilar diante de mim, admiro-me da diversidade, da peculiaridade, da riqueza dos meus professores de Zurique. De muitos deles aprendi tudo aquilo que correspondia às suas intenções, e a gratidão que por eles sinto após cinquenta anos, por estranho que possa parecer, se torna maior a cada dia que passa. Mas também aqueles de quem pouco aprendi estão tão nitidamente à minha frente como pessoas ou como figuras, que só por isso me sinto em dívida com eles. São os primeiros representantes daquilo que mais tarde constituiu para mim a essência do mundo, a sua população. (CANETTI, 2010, p. 187-188)

Mais de cem anos se passaram entre o período escolar vivido pelo escritor búlgaro e o período escolar vivido pelos alunos sujeitos de nossa pesquisa. Entretanto, o mesmo registro: todos os professores são importantes.

Caberia aqui nos perguntarmos: será que eles todos, os professores, têm consciência de sua própria importância? Cunha (1988) já apontava que a concepção que temos de nosso papel é um fator muito importante, que funciona como uma segunda natureza, parte que integra nossa personalidade e é constitutiva de nossa identidade.

Esse poderia ser um tema para futuras investigações, já que condições adversas de trabalho acabam por influenciar negativamente a autoestima de parte significativa dos docentes brasileiros. Assim, os malefícios causados por políticas públicas que penalizam a pessoa do professor provavelmente influem na aprendizagem de seus alunos, a despeito de investimentos que possam ser feitos em sistemas de avaliação, materiais didáticos e/ou formação em serviço, tendo em vista que baixa autoestima pode dificultar o estabelecimento de relações positivas entre o professor e seus alunos.

Do trecho de Canetti (2010) citado acima e das respostas aos questionários, nas quais os alunos não economizaram palavras para elogiar seus professores, podemos inferir mais um par contraditório: por um lado, a grande importância conferida pelos alunos aos seus professores, e por outro, a baixa autoestima de muitos deles, constatada em meu exercício profissional ao longo de anos convivendo com educadores e a falta de reconhecimento dessa importância por parte de governos de todas as esferas, manifestada por meio de políticas públicas incompatíveis com essa importância: carreira pouco atrativa, baixos salários, lacunas na formação inicial e continuada, entre outras.

Da parte dos alunos, no entanto, gratidão e afeto transbordam nos recados dados por eles e também algumas recomendações: “não desistam de nós” e “continuem estudando e se aperfeiçoando”. A ética do cuidado e os vínculos afetivos marcaram presença em sua fala, em consonância com o detectado pelas pesquisadoras López-Vargas e Basto-Torrado (2010).

Contudo, evidenciando a complexidade do cotidiano escolar, transparecem também nos relatos desrespeito e agressões aos professores.

O movimento hegeliano de tese, antítese e síntese relacionado por Whitehead (1969) aos momentos de romance, precisão e generalização presentes nas diferentes fases do ensino emana das facetas dos professores valorizados pelos discentes: ser divertido, próximo, afetuoso, criativo (romance), mas também sério e rigoroso (precisão) e ser uma presença que os ajuda a perceber como o mundo funciona e a tornar-se, por sua vez, pessoas, sujeitos ético-políticos (generalização).

Vendo por outro ângulo, Luna (2010) classifica a vida dos professores em “vidas amáveis” (com bom humor e gosto pelo que fazem), “vidas como desafio” (com sinergia) e “vidas como superação de obstáculos” (com perseverança e compromisso).

Um dos grandes desafios que está posto para cada unidade escolar é como desenvolver no coletivo docente as qualidades e os saberes apontados como necessários a cada educador. Esse desafio precisa ser encarado coletivamente pela própria escola, que deve também produzir conhecimento e não apenas consumir aquele produzido alhures, por técnicos ou estudiosos.

No entanto, essa recomendação de produzir seu próprio conhecimento com base na análise de suas práticas não exclui a necessidade de buscar conhecer as pesquisas e estudos que estão sendo realizados, em um volume cada vez maior, selecionando aqueles que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Aqui, localizamos mais um par contraditório: o enorme volume de estudos e conhecimentos produzidos acerca do professor vislumbrados durante nossa pesquisa *versus* o provável desconhecimento do próprio professor sobre tais estudos, percebido em nossa prática cotidiana em contato com variadas equipes escolares, o que pode suscitar um questionamento sobre sua posição de objeto e não de sujeito.

Outra contradição diz respeito ao incalculável potencial da escola pública como produtora de humanidade *versus* a “aparência” de resultados insatisfatórios. Essa última talvez possa ser explicada pela inadequação dos instrumentos de avaliação que, como apontou o aluno Guilherme, não conseguem aferir a totalidade de cada aluno, dando uma visão parcial e incompleta de cada um.

Assim, partimos de algumas contradições e chegamos a outras, que foram acrescentadas às primeiras. Ao excesso de discurso, à pobreza de práticas, ao excesso de queixas e à constatação de práticas exitosas, nos deparamos com a valorização de professores por seus alunos concomitante a relatos de desrespeito; diante de um grande volume de conhecimentos sendo produzidos sobre o professor, encontramos em nosso cotidiano profissional o aparente desconhecimento dessa produção por parte significativa dos docentes; à constatação do potencial humanizador da escola opõem-se resultados de aprendizagem supostamente tênues.

Com o objetivo de investigar os “bons professores”, chegamos a uma inferência reveladora: os estudantes reconhecem que todos os professores são importantes, não só aqueles que consideram bons. Parece tratar-se de uma percepção de que, de diferentes formas, cada professor cumpre papel importante em suas vidas.

Assim, delineiam-se as respostas para nossas questões: é possível, sim, ser bom professor em contextos complexos. Mas, como afirma Freire (2014), não é nada fácil. A visão que os alunos têm sobre o professor reafirma a visão humanista da Educação, presente em

nossos referenciais teóricos, desde os chamados clássicos. Mesmo em tempos altamente tecnológicos, os alunos elegem seus valores: respeito à diversidade, afetividade, igualdade, compromisso, criatividade... E essa resposta não desonra os poderes públicos de providenciarem as condições necessárias para que essa possibilidade seja garantida e ampliada; ao contrário, a pressupõe.

Fernando Savater (2016) destaca que todos os que tentam formar os cidadãos e ilustrá-los, os que lutam pelo desenvolvimento da investigação científica, da criação artística e debatem racionalmente as questões públicas dependem, necessariamente, do trabalho prévio dos professores. Relata-nos ainda, que, na Espanha, durante a ditadura de Franco (1939-1975), a repressão atacou os professores, dizimando-os e, em seguida, impondo-lhes uma mitologia pseudoeducativa. (SAVATER, 2016, p. 10-11).

Devemos estar atentos, portanto, às iniciativas atuais que andam pululando na sociedade brasileira. Projetos de lei como o da “escola sem partido”³², que propõe a repressão das ideias e manifestações docentes, ou o projeto de reforma do ensino médio³³, que restringe a obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação Física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio, bem como as disciplinas relativas às Humanidades, por exemplo, parecem trazer implícito o reconhecimento da importância da voz do professor e de sua ação humanizadora, já que existem grupos dispostos a amordaçá-lo e preocupados em minimizar as oportunidades de difundir e incentivar o pensamento crítico nos alunos, por meio do ensino das Artes e das Ciências Humanas.

Relembrando, Bruner (1976) chama a nossa atenção para a importância do ensino de Artes e Ciências Humanas às novas gerações para o desenvolvimento das próprias Ciências Exatas, na medida em que tais disciplinas estimulam a imaginação e a intuição. Nussbaum (2015) também ressalta seu papel fundamental para a educação democrática, pois desenvolvem a compreensão e a empatia. Sendo assim, é incalculável o prejuízo que poderá advir deste tipo de iniciativa para crianças e jovens e para a sociedade como um todo.

A poetisa polonesa Wislawa Szymborska, em seu discurso ao receber o Prêmio Nobel de Literatura de 1996, advertiu:

(...) todo conhecimento que não gera em si novas perguntas logo se torna morto, perde a temperatura que sustém a vida. Nos casos mais extremos que

³² Projeto de Lei nº 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa Escola sem Partido.

³³ Medida Provisória nº 746/2016, publicada em 23 de agosto de 2016, de autoria do presidente da República Michel Temer, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

conhecemos bem da história antiga e contemporânea, pode até ser um perigo mortal para as sociedades. (SZYMBORSKA, 2016, p. 325)

O aluno Guilherme expressou o mesmo pensamento de forma diferente, ao recomendar a seus professores que se empenhem em causar “estranhamento do mundo” em seus alunos. Ou seja, levar os alunos a duvidar, questionar, perguntar, reconhecer que não sabem e provocá-los a buscar novas respostas.

Retornando, pois, à nossa epígrafe primeira, podemos reafirmar, com Savater (2016), que não há nenhum tipo de atividade mais civilizatória que a das professoras e professores.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO ÉTICA. **Ética e moral** – Terezinha Rios. Cotia, 16 mar. 2016. Duração: 11m22s. Disponível em: <<https://www.facebook.com/acaoetica/videos>>. Acesso em: 27 mar. 2016.
- ALARCÃO, Isabel; LEITÃO, Álvaro. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Raquel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2014.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio/jun./jul./ago. 2005.
- AURICH, Grace Da Ré; PINHO, Patrícia Moura. Jogos de verdade na constituição do bom professor de matemática. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 29 jul.-1 ago. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. GT-17 – Filosofia da Educação. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Filosofia_da_Educacao/Trabalho/02_15_57_3219-7584-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- AZANHA, José Mário Pires. **Educação, alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987.
- AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBIER, Jean-Marie. Le vois nouvelles de la professionnalisation. In: LENOIR, Yves; BOUILLIER-OU DOT, Marie Hélène. **Savoirs professionnels et curriculum de formation**. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 2006. p. 67-82.
- BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41603/28865>>. Acesso em: 26 out. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Maitê Alves. Professores: imagens do futuro presente. **Raep Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 415-423, abr./maio/jun. 2014. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/40>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BIELSCHOWSKY, Ricardo (Comp.). **Sesenta años de la Cepal**: textos seleccionados del decenio 1998-2008. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2010. Disponível em: <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/43332/60Anos.pdf>> Acesso em: 12 set. 2014.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **Redefining the basics**: what really matters in education. Aarhus, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CLcphZTGejc>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2013.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

BRUNER, Jerome S. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1976.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Profesores excelentes**: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial, 2014. Licencia Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0.

BÜHLER, Caren. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno**: saberes e práticas que caracterizam sua liderança. 2010. 169 f. Tese (Doutorado em Educação)—Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/1923/2806>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CÂNDIDO, Cássia Marques et al. A representação social do “bom professor” no ensino superior. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, n. 26, v. 2, p. 356-365, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a12v26n2.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida**: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CARESSI, Michele. **O bom professor deve...: os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da educação básica**. 2009. 93 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 14/09/09. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21383?locale=en>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faceba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, abr. 2010. Tradução de Carlos Malferrari. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400013>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua educação. 1988. 187 f. Tese (Doutorado em Educação/Metodologia do Ensino)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

DAL RI, Neusa Maria. Balanço das políticas e reformas educacionais: lições aprendidas, desafios e contrapontos dos profissionais da Educação. **Revista Apase**, São Paulo, ano XIV, n. 16, p. 62-73, maio 2015.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DIAS, Gabriela Bernardes Makishi. **O “bom professor”**: entre o possível e o necessário. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FÉLIX, Daniela Comassetto. **O bom professor na concepção do aluno**: adolescente em busca de um referencial adulto. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1994. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/67625841/alicia_fernandez_-_a_mulher_escondida_na_professora.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. VII, n. 12, p. 36-47, 2002.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I**. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Educação/Psicologia e Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-140550/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ISHII, Ione. **O que os estudantes pensam e esperam de seus professores? Uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio**. 2010. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18052010-11330.php>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

JACKSON, Philip. **La vida en las aulas**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

KOLLAS, Franciele et al. Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciandos e estudantes da educação básica. **Educação: Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 645-658, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5700>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 119-127, maio/ago. 2009.

LÓPEZ-VARGAS, Brenda Isabel; BASTO-TORRADO, Sandra Patricia. Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 13, n. 2, p. 275-297, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2197>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

LUNA, Silvia López de Maturana. Las complejidades emergentes en las historias de vida de los “buenos profesores”. **Polis**: Revista de la Universidad Bolivariana, Santiago, v. 9, n. 25, p. 255-267, 2010.

MACHADO, Nílson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2009.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MARINA, José Antonio. **Ética para náufragos**. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2009.

MASINI, Elcie. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-67.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia)–Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15305/000677160.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MELLOUKI, M’hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, 1999.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. **Práticas significativas de professoras bem sucedidas: a voz do aluno do ensino médio**. 2006. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2006.

MONDOLFO, Rodolfo. **Problemas de cultura e de educação**. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

MONTAIGNE, Michel de. **Da educação das crianças** v. 1. São Paulo: Nova Cultura, 2000. (Os pensadores).

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em:

<http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

NOGUEIRA, Daniel Ramos; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro; CARVALHO, Rodrigo César Oliveira. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. **Enfoque: Reflexão Contábil**, Maringá, v. 31, n. 3, p. 37-52, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307125339004>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio:** do excesso de discursos à pobreza das práticas. 1999. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Mirian. **Nuevas regulaciones educativas en América Latina:** políticas y procesos del trabajo docente. Lima: Fondo Editorial/Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educativas y territorios:** modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Iipe-Unesco, 2010.

PACHANE, Graziela Giusti. Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. **Educação:** Revista do Centro de Educação UFSM, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/2926/3242>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em Educação. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique (Org.). **Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia.** São Paulo: Xamã, 2011.

PEÑA, Andrés Klaus Runge. El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. **Pedagogía y Saberes**, México, DF, n. 36, p. 93-107, 2012.

PEREIRA, Luiz (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESCE, Lucila; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-30, jul./dez. 2013.

PETERSEN, Telma Valle. **Percepções dos alunos do ensino médio sobre o professor real e ideal, em relação às suas características pessoais e profissionais e à interação com os alunos.** 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-09092008-105724/pt-br.php>>.
Acesso em: 12 jul. 2016.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PORTO, Mário Augusto. Faltas e licenças médicas, o absenteísmo na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 4., 25-27 maio 2011, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: Consad, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/bitstream/123456789/543/1/C4_TP_FALTAS%20E%20LICEN%C3%87AS%20M%C3%89DICAS,%20O%20ABSENTE%C3%8DSMO.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RANGEL, Luiz Flávio. **O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional: movimentos de formação de um professor**. 2005. 145 f. Dissertação de Mestrado. Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3053>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Montaigne e a administração escolar: diálogo possível? In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 23-42.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. O que será da avaliação sem a ética? **Cadernos Cenpec**: pesquisa e ação educacional. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 45-52, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo; LORIERI, Marcos. **Filosofia na escola**: o prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004.

RIZZOTTI, Maria Ângela. Um bom professor de Matemática deveria: representações de alunos sobre a mediação do professor. **Enseñanza de las Ciencias**: Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, número extra: “VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias”, p. 1-4, 2005.

ROCHA, Alessandro Gomes da. **O que é um bom professor, na visão do aluno**: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior particular, da região metropolitana de Belo Horizonte. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local)–Centro Universitário Una Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/ALESSANDRO-ROCHA.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

ROCHA, Andreza Roberta. **Relatos de experiência publicados na Revista Nova Escola (2001-2004)**: modelo de professora ideal. 2007. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102007-155608/pt-br.php>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Difel, 1979.

SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Buenos Aires: Paidós, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_06_MARIA_DA_GRACA_JACINTHO_SETTON.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

SILVA, Úrsula Rosa da. Filosofia, educação e metodologia de ensino em Comenius. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2., 27-29 set. 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Senafe, 2008. Trabalhos: eixo temático Educação e Filosofia. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/013e4.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00286.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

SOUZA, Celina. Introdução: políticas públicas; questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2016.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: Educ/Paulus, 2003.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Um amor feliz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965. p. 13-41.

VELOSO, Caetano. A tua presença morena. In: VELOSO, Caetano. **Qualquer coisa**. Rio de Janeiro: Philips, 1975. 1 LP. Faixa 5, 2m7s.

VENTURA, Maria Clara Amado Apóstolo et al. O “bom professor”: opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência ESEnfC**, Coimbra, série III, n. 5, p. 95-102, dez. 2011.

WHITEHEAD, Alfred North. **Os fins da educação e outros ensaios**. São Paulo: Nacional, 1969.

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE O TEMA

Artigos sobre o bom professor

Autor(a)	Título	Dados de publicação
SILVA, Vandrê Gomes da; ALBIERI, Patrícia Cristina A. de; GATTI; Bernardete Angelina	Referentes e critérios para a ação docente	Cadernos de Pesquisa, v. 46, 2016
BEZERRA, Maitê Alves	Professores: imagens do futuro presente	RAEP Administração: Ensino e Pesquisa, v. 15, 2014
CÂNDIDO, Cássia Marques et al.	A representação social do “bom professor” no ensino superior	Educação, v. 26, 2014
KOLLAS, Franciele et al.	Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciandos e estudantes da educação básica	Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, v. 38, 2013
PACHANE, Graziela Giusti	Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos	Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, v. 37, 2012
AURICH, Grace Da Ré; PINHO, Patricia Moura	Jogos de verdade na constituição do bom professor de Matemática	IX Anped Sul UFRGS, Anais, 2012
RAMOS, Daniel Nogueira; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro; CARVALHO, Rodrigo César Oliveira	O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção de discentes de Ciências Contábeis	Enfoque: Reflexão Contábil, v. 31, 2012
VENTURA, Maria Clara Amado Apóstolo et al.	O “bom professor”: opinião dos estudantes	Revista de Enfermagem Referência, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, v. 5, 2011
LUNA, Silvia López De Maturana	Las complejidades emergentes en las historias de vida de los “buenos profesores”	Polis: Revista de la Universidad Bolivariana, v. 9, 2010
CONNELL, Raewyn	Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo	Educação e Pesquisa, v. 36, 2010
LÓPEZ-VARGAS, Brenda Isabel; BASTO-TORRADO Sandra Patricia	Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva	Educación y Educadores, v. 13, 2010
RIZZOTTI, Maria Angela	Um bom professor de Matemática deveria: representações de alunos sobre a mediação do professor	Enseñanza de las Ciencias: Universitat Autònoma de Barcelona, nº extra, 2005
GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz	Adolescência, Psicanálise e Educação: o mestre “possível” de adolescentes	Estilos da Clínica, v. VII, 2002

Teses e dissertações sobre o bom professor

Autor(a)	Título	Universidade/ ano	Tipo
DIAS, Gabriela Bernardes Makishi	O “bom professor”: entre o possível e o necessário	USP, 2015	Mestrado
HORTA, Patrícia Rossi Torralba	Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I	USP, 2014	Doutorado
BÜHLER, Caren	Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança	PUCRS, 2010	Doutorado
ISHII, Ione	O que os estudantes pensam e esperam de seus professores? Uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio	USP, 2010	Mestrado
ROCHA, Alessandro Gomes da	O que é um bom professor, na visão do aluno: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior particular, da Região Metropolitana de Belo Horizonte	UMA, 2010	Mestrado
CARESSI, Michele	O bom professor deve...: os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da educação básica	UFRGS, 2009	Mestrado
FELIX, Daniela Comassetto	O bom professor na concepção do aluno: adolescente em busca de um referencial adulto	PUC-RS, 2009	Mestrado
ROCHA, Andreza Roberta	Relatos de experiência publicados na Revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal	USP, 2007	Mestrado
PETERSEN, Telma Valle	Percepções dos alunos do ensino médio sobre o professor real e ideal, em relação às suas características pessoais e profissionais e à interação com os alunos	USP Ribeirão Preto, 2008	Mestrado
RANGEL, Luiz Flavio	O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional: movimentos de formação de um professor	PUC-RS, 2005	Mestrado
CUNHA, Maria Isabel da	A prática pedagógica do “bom professor”: influências na sua educação	Unicamp, 1988	Doutorado

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



Pesquisa: Como é um bom professor na visão de alunos do ensino médio?

Questionário:

Nome do aluno:

Classe:

Período:

Estamos fazendo uma pesquisa sobre bons(boas) professores(as).

Você já está no ensino médio e teve muitos(as) professores(as) até hoje.

Pense em **um dos melhores professores(as) que você já teve**.

Agora nos conte um pouco sobre como ele(a) era (ou é).

Nome do(a) professor(a):

Era (ou é) professor (a) de

A escola era (ou é):

() particular

() pública

Me deu aula:

() no 1º ano do ensino fundamental	() no 7º ano do ensino fundamental
() no 2º ano do ensino fundamental	() no 8º ano do ensino fundamental
() no 3º ano do ensino fundamental	() no 9º ano do ensino fundamental
() no 4º ano do ensino fundamental	() no 1º ano do ensino médio
() no 5º ano do ensino fundamental	() no 2º ano do ensino médio
() no 6º ano do ensino fundamental	() no 3º ano do ensino médio

1 Foi (ou é) um(a) bom(a) professor(a) porque

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2 Como era (é) a sua aula?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3 Como ele avaliava (ou avalia) a aprendizagem dos alunos?

.....

.....

.....

.....

.....

4 Agora assinale **apenas dez** qualidades e/ou comportamentos que você considera **mais importantes** para um bom professor. **Leia todas antes de começar a assinalar.**

<input type="checkbox"/> organizado	<input type="checkbox"/> se importa com seus alunos
<input type="checkbox"/> bravo	<input type="checkbox"/> organiza a aula de um jeito que me ajuda a aprender
<input type="checkbox"/> compreensivo	<input type="checkbox"/> respeita os alunos
<input type="checkbox"/> divertido	<input type="checkbox"/> tem bom gosto
<input type="checkbox"/> sério	<input type="checkbox"/> conhece muito a disciplina que ensina
<input type="checkbox"/> justo	<input type="checkbox"/> é um bom exemplo de pessoa
<input type="checkbox"/> pesquisador	<input type="checkbox"/> não faz diferença entre os alunos
<input type="checkbox"/> comprometido	<input type="checkbox"/> tem bom-senso
<input type="checkbox"/> inovador	<input type="checkbox"/> tem muito conhecimento sobre a vida
<input type="checkbox"/> rigoroso	<input type="checkbox"/> se interessa pela aprendizagem dos alunos
<input type="checkbox"/> alegre	<input type="checkbox"/> sabe escutar
<input type="checkbox"/> humilde	<input type="checkbox"/> é aberto ao diálogo
<input type="checkbox"/> tolerante	<input type="checkbox"/> gosta dos alunos
<input type="checkbox"/> idealista	<input type="checkbox"/> tem esperança
<input type="checkbox"/> curioso	<input type="checkbox"/> admite quando erra
<input type="checkbox"/> democrático	<input type="checkbox"/> se interessa pela vida dos alunos
<input type="checkbox"/> tradicional	<input type="checkbox"/> usa recursos didáticos diferenciados nas aulas
<input type="checkbox"/> responsável	<input type="checkbox"/> é solidário
<input type="checkbox"/> estudioso	<input type="checkbox"/> incentiva os alunos a pensar sobre as coisas todas
<input type="checkbox"/> pontual	<input type="checkbox"/> gosta de ler
<input type="checkbox"/> autoritário	<input type="checkbox"/> gosta de Arte
<input type="checkbox"/> livre	<input type="checkbox"/> usa recursos tecnológicos diferenciados nas aulas (computador, datashow, tablete, celular, etc.)
<input type="checkbox"/> generoso	<input type="checkbox"/> trabalha junto com os seus colegas professores
<input type="checkbox"/> gentil	<input type="checkbox"/> relaciona o que ensina com as outras disciplinas
<input type="checkbox"/> nos faz pensar sobre tudo	<input type="checkbox"/> relaciona o que ensina com o que está acontecendo no mundo hoje
<input type="checkbox"/> desperta a vontade de aprender	
<input type="checkbox"/> falta pouco	
<input type="checkbox"/> sabe ensinar bem	

APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais)

Como é um bom professor na visão de alunos do ensino médio?

O objetivo desse estudo é contribuir para a definição de critérios de qualidade docente visando à definição de políticas públicas de formação de professores, por meio da investigação de conceitos de “boa qualidade” de docentes entre alunos. Para isso, será aplicado um questionário a estudantes de ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo. A análise e sistematização dos dados permitirá a construção de um conceito de “bom professor” no contexto contemporâneo na perspectiva da comunidade escolar.

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa e estamos solicitando sua autorização para que ele(a) responda ao questionário que será aplicado. Participar da aplicação do questionário não causa desconforto e nem riscos, uma vez que sua identidade/privacidade será preservada e os dados coletados serão utilizados somente para a pesquisa. O tempo de aplicação será de 20 minutos, aproximadamente.

Em qualquer etapa da pesquisa, você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é a mestrandia Maria Lucia Lanza, que pode ser encontrada no Campus Guarulhos da Unifesp, Estrada do Caminho Velho, 333, Jardim Nova Cidade. Em caso de dúvida sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Rua Botucatu, 572 - 1º andar, cj. 14, tel: 5571-1062, fax: 5539-7162, e-mail: cepunifesp@unifesp.br.

É garantida a seu filho(a) a liberdade da retirada de seu consentimento e de deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Não há nenhum tipo de despesa pessoal e nenhuma compensação financeira pela participação.

Esse termo foi elaborado em duas vias originais que serão devidamente assinadas, sendo que uma ficará com você e a outra, conosco.

Eu, _____, RG _____,
responsável pelo aluno _____,
autorizo sua participação na pesquisa “**Como é um bom professor na visão de alunos do ensino médio?**”. Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da mesma. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, o procedimento a ser realizado, a ausência de desconforto e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de meu filho(a) é isenta de despesas e que não há qualquer tipo de compensação financeira. Concordo voluntariamente com a sua participação nesta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

Data: ____/____/____

Assinatura do pai ou responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do responsável pelo aluno, para a participação neste estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura da responsável pela pesquisa

2 Termo de Assentimento (para alunos maiores de idade)

Como é um bom professor na visão de alunos do ensino médio?

O objetivo desse estudo é contribuir para a definição do perfil do bom professor. Para isso, será aplicado um questionário a estudantes de ensino médio.

Você está sendo convidado a participar dessa pesquisa, respondendo a esse questionário. Participar da aplicação do questionário não causa desconforto e nem riscos, uma vez que sua identidade/privacidade será preservada e os dados coletados serão utilizados somente para a pesquisa. O tempo de aplicação será de 20 minutos, aproximadamente.

É garantida a você a liberdade da retirada de seu consentimento e de deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa pessoal e não receberá nenhuma compensação financeira pela participação.

Caso você queira participar, preencha o termo abaixo.

Ele foi elaborado em duas vias originais que serão devidamente assinadas, sendo que uma ficará com você e a outra, conosco.

Eu, _____, RG _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa **“Como é um bom professor na visão de alunos do ensino médio?”**. Ficaram claros para mim quais são os objetivos da pesquisa, o procedimento a ser realizado, a ausência de desconforto e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e de retribuições financeiras. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

Data: ____/____/____

Assinatura do aluno

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento do aluno para a participação neste estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura da responsável pela pesquisa

